Die Pädagogik Benekes

in ihrem Verhältnis

zu Herbarts Pädagogik.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

der hohen philosophischen Fakultät

:: :: der Universität Leipzig :: ::

vorgelegt von

Gustav Oskar **Rudolf Debar**

aus

Leipzig.

Schwarzenberg i. Sa.

C. M. Gärtner'sche Buchdruckerei

1911.

Angenommen von der II. Sektion auf Grund der Gutachten der Herren Volkelt und Meumann.

Leipzig, den 22. XII. 1910.

Der Procancellar.
Brandenburg.

15 MW17-E.L.
371.49
D35p

Meiner Mutter

zum Gedächtnis.

UNIV. EX

Digitized by the Internet Archive
in 2017 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/diepadagogikbene00deba

Inhaltsverzeichnis.

Seite.

I. Abschnitt: Einleitendes 1
1. Herbarts Stellung in der päd. Wissenschaft der Gegenwart 2
2. Benekes „ „ „ „ „ „ 3
3. Die Rivalität beider 5
4. Ehrenräuber (Herbartianer) und Ehrenretter (Benekianer) Benekes 6
5. Das Problem:
   1. Ist Beneke ein Anhänger oder Gegner Herbarts? Wenn keins von beiden: Wie läßt sich das Verhältnis beider Pädagogen charakterisieren?
   2. In welchem Verhältnis stehen beider pädagogische Systeme zueinander?
6. Die Widersprüche in den Urteilen über das Verhältnis der Pädagogik Herbarts zu Benekes Pädagogik . 7
7. Werturteile über das pädagogische System Benekes, — Herbarts 8
8. Herbart und das pädagogische Interesse 8
9. Beneke „ „ „ „ 9

II. Abschnitt: Die philosophischen Fundamente zur Pädagogik Herbarts und Benekes.

1. Die Pädagogik als Wissenschaft
   im philosoph System Herbarts, 10
   — — — Benekes, 12
   Vergleichende Betrachtung beider Anschauungen . . 15
2. Die Psychologie Benekes . . . . . .
   und Herbarts 16
3. Die Ethik Herbarts und Benekes. 27
   a) Beziehungen zu Kant 27, 28
   b) Psychologische Elemente im Ethischen . . . 28–30
   c) Der ästhetische Formalismus Herbarts . 30–35
   d) Der psychologische Eudämonismus Benekes . 35–43

Erziehungslehre.

III. Abschnitt: Hauptbegriffe der Erziehungslehre.

1. Herbarts und Benekes Auffassung der Pädagogik. Ihre Hauptschriften 43, 44
2. Wesen und Begriff der Erziehung 45
3. Möglichkeit, Notwendigkeit, Schranken und Macht der Erziehung 46–50
4. Zweck der Erziehung (Teleologie d. E.) 50–55
5. Der Idealmensch 55–58
6. Die Pädagogik, eine Kunst 58–62

Seite.

IV. Abschnitt: Teile des Erziehungsganzen.

1. Die physische Erziehung . . . . . 63 – 65
2. Die intellektuelle „ . . . . . 65 – 74
3. Die ästhetische „ . . . . . 74 – 90
4. Die ethische „ . . . . . 90 – 107
5. Die religiöse „ . . . . . 107 – 119

Unterrichtslehre.

V. Abschnitt: Hauptbegriffe der Unterrichtslehre.

1. Wert des Unterrichts . . . . . 119 – 120
2. Wesen, Schranken des Unterrichts 120
3. Erziehender Unterricht . . . . . 121 – 123
4. Zweck des Unterrichts, Begriff, Wesen und Arten des Interesses (Herbart). Regelnde Normen, spannendes Selbstgefühl (Beneke) . . . . . 123 – 125
5. Berufsbildung und allgemeine Menschenbildung . . 125

VI. Abschnitt: Theorie des Lehrplans.

1. Mittel und Gegenstände des Unterrichts . . . 125 – 126
2. Einteilung der Materie des Unterrichts 127
   Normalität des Lehrplans, bestimmt nach den Hauptklassen des Interesses (Herbart) . . . . . 127 – 129
   Schematismus des Jugendunterrichts (Beneke) . . 129
   Benekes 3- und 5-teilung . . . . . 129 – 131
   Die Begriffsgegensätze ideal-real, formal-material . 131 – 149
3. Die didaktische Würdigung der Unterrichtsfächer . .
   Sprachunterricht . . . . . 132 – 139
   „innere" Geschichte, Moral, Religion 139
   Mathematik . . . . . 139 – 143
   Naturwissenschaften, Geographie, „äußere" Geschichte 143 – 145
   Leibliche Übungen, mechanische Fertigkeiten . . . 145 – 146
   Auswahl, Verteilung, Verbindung der Lehrstoffe . . 146 – 147
   Kulturstufentheorie . . . . . 148 – 149

VII. Abschnitt: Rückblick und Gesamturteil.

Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten beider pädagogischer Systeme . . . . . 149 – 151
Besondere Eigentümlichkeiten der Pädagogik Herbarts 152 – 153
— — — — Benekes 152 – 153
Gegenseitige Beziehungen zwischen beiden päd. Systemen 154
Das Wertverhältnis beider Systeme 155
Bedeutung beider für die wissenschaftliche Pädagogik ihrer Zeit 155
Bedeutung beider für die wissenschaftliche Pädagogik der Gegenwart 156

Literatur.

Beneke, Friedrich Eduard.

Grundlegung zur Physik der Sitten. Berlin, 1822.
Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde. Leipzig, 1824.
Allgemeine Einleitung in das akademische Studium. Göttingen, 1826.
Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Berlin, 1832.
Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Berlin, 1833.
Die Philosophie in ihrem Verhältnis zur Erfahrung, zur Spekulation und zum Leben. Berlin, 1833.
Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin, 1835/6. B. I. II.
Unsere Universitäten und was ihnen not tut. Berlin 1836.
Grundlinien des natürlichen Systems der praktischen Philosophie. Berlin, 1839–41. I.–III. Bd. S. I.–III.
Die Reform und Stellung unserer Schulen. Berlin, 1848.
Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in Anwendung auf das Leben. Pr. Ps. I. u. II. I. u. II. Bd. Berlin, 1850.
Lehrbuch der pragmatischen Psychologie. Berlin, 1853.
Archiv für pragmatische Psychologie (1851–3) I.–II. Bd. Arch. I.–III.
Kleinere Schriften, Aufsätze, Kritiken. Berlin, 1851–3.
„Centralbibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte des Schulunterrichts im In- und Auslande". Prof. Dr. Brzoska. Jhrg. 1838.

Schriften über **Beneke:**

Dreßler. B. oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft Bd. I.–V. Bautzen, 1840/1846.
Dreßler. Kurze Charakteristik der sämtlichen Werke Benekes. Bautzen.
Rezensionen über Beneke, seine Philosophie und Pädagogik:
„Erziehung". Zt. in der Schweiz 1845.
Allgem. Schulzeitung (Prov. Brandenburg) N. 44 Jhrg. 1845.
Hergangs Realenzyklopädie. (Kämmel.)
Reins Enzyklopädie der Päd. (Keferstein).
„Wegweiser". (3. Aufl. S. 88, 183, 233. Diesterweg. 5. Aufl. I. Bd. 98 f.)
Sächsische Schulzeitung 1844 N. 16/17 Dr. Edw. Bauer. „Neueste Gegensätze in der Pädagogik oder über die psychologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre".
„Psyche" Zt. 1859, 1863 Prof. Noack.
Überweg-Heinze, Grundriß der Geschichte der Philosophie d. Neuzeit. Berlin, 1897. III. Tl. Bd. II. S. 77 ff.
Külpe, die Philosophie der Gegenwart.
Überweg, die Entwicklung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher 1853.
Otto Börner, die Lehre vom Bewußtsein in ihren pädagogischen und didaktischen Anwendungen, nebst einigen vorausgeschickten philosophischen Aufsätzen. 1853.
Fr. Dittes. Das menschliche Bewußtsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden sei. 1853.
Derf. Das Ästhetische nach seinem eigentümlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung. Leipzig, 1854.
Derf. Über Religion und religiöse Menschenbildung. Plauen, 1855.
Derf. Die Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung. Leipzig, 1856.
Derf. Die Schule der Pädagogik 1877. Leipzig, Klinkhardt.
Adalbert Weber, Kritik der Psychologie von Beneke, Diss. Leipzig 1872.
Kühn, die Sittenlehre Benekes, Dissertation, Leipzig, 1892.
Dr. P. Frenzel. Dittes Verhältnis zu Beneke. Diss., Leipzig, 08.

Adolf Löwenberg. Benekes Stellung zur Kantschen Moralphilosophie. Diss., Zürich, 1901.
Renner. Benekes Erkenntnistheorie, Diss. Halle 1902. Ein Beitrag zur Kritik des Psychologismus.
Prof. Schmeding. Zum 100. Geburtstag Fr. Ed. Benekes. Leipzig, 1898.
Otto Gramzow. Beneke als Vorläufer der päd. Pathologie. Hft. IV. der Beiträge zur päd. Path. v. Arno Fuchs. Gütersloh, 1898.
Derf. Fr. Ed. Benekes Leben u. päd. Bedeutung. Deutsche Schule 98 Febr.
Derf. Fr. Benekes Leben und Philosophie. Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bern 1899.
Aufsätze über Beneke im Pädagogium v. Dr. Fr. Dittes. (Klinkhardt Leipzig). Bd. VIII. 273 X. 384, 555, 626. XI. 31, XII. 32, 409, XIII. 779, XIV. 237.
Rezensionen Herbarts über Benekesche Werke:
Erfahrungsseelenlehre. Herb. s. Werke XII.
Grundlegung zur Physik der Sitten. Herb. s. Werke XII.
Schutzschrift f. m. Grundlg. z. Ph. der Sitten. Herb. s. Werke XII.
Prof. S. Drobisch. Empirische Psychologie (Angriff auf B.).
Prof. Dr. Nahlowsky. Die Wissenschaftlichkeit der Benekeschen Psychologie. Zt. f. exakte Philosophie Bd. III. H. 1. 30–58.
Dr. O. E. Hummel. Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleich zur pädagogischen Didaktik Herbarts. Diss. 1885 Leipzig.
Herbart. H. Pädagogische Schriften v. Willmann. 2. Aufl. W. I., II.
„ „ „ Ausg. v. Bartholomai.
7. Aufl. neu bearbeitet v. E. v. Sallwürk I./II. Bd. S. I. u. II.
Herbarts sämtliche Werke XII Bde. Hartenstein, 1851, Leipzig. H. I.–XII.
Kehrbachs Ausg. v. H. s. Werken. 15 Bd. K. I.–XV.
Schriften über **Herbart**-
Enzyklopädie von Schmidt. (Art. über H.)
Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein. (Art über H.) Langensalze 04/5.
Strümpell. Das System der Pädagogik Herbarts.
Dittes. Pädagogium. Maiheft 1885 Klinkhardt, Leipzig.
Roßmann. Preußische Lehrerztg. 11. Jahrg Nr. 187.
Natorp. Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungsl.
Widerlegg. der Dittesschen Kritik der Ethik Herbarts. Zt. f. ex. Phil. IV. I.
Natorp. Herbart oder Pestalozzi.
Jodl. Geschichte der Ethik.
Krüger. Zur Kritik der Herbartschen Ethik. Programmschrift Chemnitz.
Allihn. Die Reform der Ethik durch Herbart Zt. f. ex. Phil. II. 361.
Stößel. Kritik und pädagogische Bedeutung der Herbartschen Psychologie.
Kritik dieser Schrift durch Dr. Felsch. Jhrb. f. w. Päd. 09.
Wundt. Phys. Psychologie. (Auf Herbarts Psych. vielfach kritisch bezugnehmend).
Ziehen. Das Verh. d. Herb. Psych. z. phys. experimentellen Psychologie.
Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik v. Dr. Felsch (Herbartscher Standpunkt). Cöthen. 1904.
Dr. Häntzsch. Herbarts Bildungsideal.
Dr. Regler. Herbarts Stellung zum Eudämonismus. Leips. Diss.
Dr. Felsch. Erläuterungen zu Herbarts Ethik.
Dr. Ziechner. Herbarts Ästhetik, Dissertation, Leipzig, 08.
Dr. P. Dietering. Die Herbartsche Pädagogik v. Standp. moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Diss., Leipzig, 01.
Gleichmann. Lehre v. d. Stufen d. Unterichts 1896.
Richter. Die Herbart-Zillerschen Formelstufen des Unterrichts. Leigzig 88.
Prof. Dr. J. Volkelt. Die Herbartsche Schule. Vorlesung. 05/6. Pädagogische Theorien der Gegenwart. 07. Vorlesung.

Druckfehlerverzeichnis.

	Es muß heißen
auf Seite 2	Anmerkung: **Na**torp
„ „ 8	Zeile 1 v. oben: **Wert**urteile
„ „ 19	„ 9 „ unten: ſel**bſt**
„ „ 21	„ 8 „ „ Wort**k**laubereien
„ „ 22	„ 13 „ oben: **die** pſychologiſche Spek.
„ „ 23	„ 14 „ „ Noa**ck**
„ „ 23	„ 12 „ unten: Pſychophyſ**ik**
„ „ 24	„ 13 „ „ aus**zu**ſprechen
„ „ 24	„ 5 „ „ Her**b**artſchen
„ „ 26	„ 16 „ oben: Geſetz**es**charakter
„ „ 26	„ 17 „ „ heuriſtiſch
„ „ 27	„ 10 „ „ hervorragen**de**
„ „ 29	„ 17 „ „ **A**nalyſis
„ „ 29	„ 12 „ unten: bezeichn**end**
„ „ 37	„ 5 „ „ Empfindung**en**
„ „ 43	„ 6 „ „ Betrachtung
„ „ 46	„ 6 „ oben: **Macht**
„ „ 89	„ 27 „ „ **w**omöglich
„ „ 92	„ 7 „ „ das **S**ittliche
„ „ 101	„ 15 „ unten: **V**orſtellen
„ „ 107	„ 2 „ „ da**ß** Religion
„ „ 113	Anmerkung: **pf**legen
„ „ 114	Zeile 14 v. oben: **V**orſtellungen
„ „ 114	„ 22 „ „ **hier**zu
„ „ 114	Anmerkung: Dietering
„ „ 115	Zeile 11 v. oben: **f**aßbar
„ „ 115	„ 12 „ „ **Her**der
„ „ 116	„ 12 „ unten: Her**b**art
„ „ 120	„ 18 „ „ hervorſte**ch**endes
„ „ 123	„ 5 „ oben: Russel**s**
„ „ 123	„ 7 „ „ **S**eiten
„ „ 124	„ 22 „ „ Her**b**artſchen
„ „ 124	„ 15 „ unten: **a**nderen
„ „ 127	Anmerkung: Di**d**akt B.

I.

Einleitendes.

Herbarts Stellung i. d. Wissensch. d. Gegenwart.

Wer in unseren Tagen nach einer philosophisch tiefer begründeten pädagogischen Bildung strebt, muß sich mit Herbarts Pädagogik auseinandersetzen. Was Kant den Philosophen bedeutet, das ist Herbart den Pädagogen. Zwar nennt die Geschichte der Pädagogik immer Pestalozzi den Vater der modernen Pädagogik. Doch sind es nur wenige, die tiefer in die Gedankenwelt des großen Schweizers einzudringen suchen. Herbart ist es vielmehr, dem sich der studierende Pädagog bei seinen Bemühungen um die Theorie und Praxis seiner Wissenschaft anvertraut. Er ist der ragende Fels, von dem aus der pädagogische Jünger die weiten Gefilde der Erziehungswissenschaft zu überschauen sucht.

Wie kein zweiter Pädagog wird Herbart gelesen, studiert. Eine fast unübersehbare Literatur sucht die Gedanken des Meisters zu klären, zu berichtigen, zu erweitern und zu vertiefen. Eine große Schar begeisterter und tüchtiger Männer ist nicht müde geworden, in seinem Geiste an dem großen Werke der Bildungsarbeit teilzunehmen. Der immer steigende Ruhm Herbarts führte freilich, wie die Geschichte der letzten 30 Jahre lehrt, zu einer „beinahe alles Maß übersteigenden" Vergötterung des Meisters, der selbst so bescheiden von seinen Leistungen dachte. Mit schier überschwenglichen Worten hat man ihn als pädagogische Größe ersten Ranges gefeiert. Seine Anhänger, eng vereint in einer einflußreichen Schule, brachten es fertig, die von Herbartschem Geiste getragene Pädagogik als die wissenschaftliche schlechthin zu bezeichnen, die sie damit von der verachteten „Vulgärpädagogik" der Nichtherbartianer unterscheiden wollten. Das orthodoxe Janertum einzelner, das übrigens heute noch nicht ganz ausgestorben ist,[1]) ging soweit, in Herbart geradezu die Kulmination der pädagogischen Entwickelung zu sehen, die Verdienste seiner Vorgänger in unhistorischer Weise zu vernachlässigen und die Nachfolger schlechtweg als die Epigonen des pädagogischen

[1]) Kubbe, Magdeburg: „Von Herbarts Lehre ist bis heute noch nicht ein Titelchen als falsch erwiesen."

Klassizismus abzutun.[1]) „Alles, was die modernen Psychologen" und, darf man hinzufügen, Pädagogen „Neues und Selbständiges aussprechen, soll Herbart schon ausgesprochen, zum wenigsten angedeutet, geahnt, mehr oder weniger dunkel gefühlt, kurzum genialisch irgendwie antizipiert haben."

Dem gegenüber hat es freilich nicht an Kämpen[2]) gefehlt, die sich durch keinen Nimbus blenden ließen, sondern mit kritischer Schärfe gar manche Mängel und Schwächen, bedenkliche Einseitigkeiten und Übersteigerungen seines Systems aufdeckten, um so die alle Grenzen überschreitende Wertschätzung Herbarts richtig zu stellen. Dieser in den 80iger Jahren des vorigen Jahrhunderts beginnende Prozeß scheint uns heute noch nicht beendet. Der Kampf, früher wesentlich gegen die Schule Herbarts gerichtet, ist jetzt recht eigentlich ein Kampf um Herbart, und es scheint fast, als sollte unter den Devisen: Los von Herbart! und: Zurück zu Herbart! die erstere den Sieg gewinnen. Doch es sei, wie dem wolle! Man mag über Herbart denken, wie man will, ignorieren kann man ihn nicht. Die Tatsache kann man nicht bestreiten, daß er tief und nachhaltig die pädagogische Reflexion angeregt hat und als der Bannerträger der pädagogischen Idee in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts gelten kann.[3])

Benekes Stellung i. d. W. d. G.

Wie ganz anders gestaltete sich das literarische Schicksal Benekes, der mit Herbart einst nach gleichem Ziele strebte! Wer kennt ihn, liest ihn? Kaum, daß die Geschichte der Pädagogik seinen Namen nennt. Mit kalter Gleichgültigkeit, ja, verächtlicher Geringschätzung urteilte die Mehrzahl seiner damaligen Sachgenossen über seine philosophischen Ideen. Nur einzelne hervorragende Männer, wie die Philosophen Überweg und Fortlage, die Pädagogen Dreßler und Dittes erkannten den guten Kern seiner Bestrebungen auch unter der nicht selten wunderlichen Schale. Nur auf einem Gebiet seiner vielseitigen Lebensarbeit konnte Beneke eine größere Zahl Anhänger gewinnen. Er sagt von sich[4]): „Selbst seine entschiedensten Gegner gestehen ihm zu, daß er für die Pädagogik eine neue und fruchtbare Auffassungsweise herbeigeführt habe." In der Tat konnte man in den 40iger und 50iger

[1]) St. 108.

[2]) Dittes, Vogel, Ostermann, Rißmann etc. Netorp, Stößner.

[3]) Dörpfeld: 6. 139. „In der dereinstigen Geschichte der deutschen Pädagogik wird die 3. Hauptperiode nach der Reformation an ihrer Spitze unzweifelhaft den Namen Herbart tragen."

[4]) G. d. S. II. 6.

Jahren des vorigen Jahrhunderts von einer Schule der Benekianer reden. Ein durchschlagender, dauerhafter Erfolg freilich war ihm auch hier nicht beschieden. Erst die jüngste Vergangenheit scheint anzudeuten, daß man sich dieses vielfach über Gebühr geschmähten Denkers erinnert.[1]) Nun sind wir weit entfernt zu glauben, daß allein die persönliche Feindschaft mächtiger Gegner oder die Richtung des Zeitgeistes den Mißerfolg verursacht hat. Ganz gewiß liegt er in seiner Philosophie selbst begründet. Sein kühner und innerlich berechtigter Angriff „gegen die Märchendichter in der Philosophie" war viel zu wenig wuchtig, um wirkungsvoll zu sein. Er wurde geradezu die Ursache zur „Tragik seines Lebens." Nicht minder schadete ihm die Art, wie er immer auf die von ihm ins Werk gesetzte „Reform der Psychologie" hinwies, die er selbst mit den wissenschaftlichen Leistungen eines Kopernikus, eines Kepler und Newton verglich. Selbstgefällig setzt er, der im persönlichen Verkehr so überaus bescheidene und liebenswürdige Mann, Lichtenbergs Wort als Motto an die Spitze seiner Ethik: „Newton hat die Farben zu scheiden gewußt. Wie wird der Psycholog heißen, der uns sagt, woraus die Ursachen unserer Handlungen zusammengesetzt sind?"

Am meisten aber schadete ihm zweifellos die schiefe Stellung, die er selbst zur Spekulation einnahm. Wie sehr er auch jede Spekulation aus bloßen Begriffen bekämpfte und glaubte, völlig auf dem Boden der Erfahrung zu stehen, so hat er sich doch nie von höchst fragwürdigen spekulativen Elementen frei machen können. Die folgenden Darlegungen werden diese hier antizipierte Behauptung beweisen. Denn wenn auch unser Thema keine tiefer gehende Untersuchung der Benekeschen Philosophie gestattet, so wird doch ein Zurückgehen auf gewisse philosophische Fragen nötig sein.

Die Rivalität zw. H. u. B.

Bevor dies geschieht, möchten wir jedoch die Beziehungen darlegen, die zwischen Herbart und Beneke bestanden haben.

Die Wissenschaft war es, namentlich das gemeinsame Interesse für Psychologie und der Kampf gegen die Überschwenglichkeiten und Übersteigerungen des deutschen Idealismus, der beide Männer zusammenführte. Zuerst ist es Beneke, der in ausführlichen Rezensionen in der Jenaer Allgemeinen Literaturzeitung und den Wiener Jahrbüchern etwa seit 1821 sein lebhaftes Interesse an Herbartscher Wissenschaft öffentlich bekundet. Kurz darauf wird auch Herbart auf den jungen Berliner Privatdozenten Beneke aufmerksam, als diesem

[1]) Vergl. Jodl., Löwenberg ü. d. Ethik, Renner ü. d. Erkenntnisth. B.

wegen seiner „Grundlegung zur Physik der Sitten“ die venia legendi entzogen wurde. Der ungewöhnliche Fall veranlaßte Herbart zu einer längeren Kritik des für seinen Verfasser so folgenschweren Werkes. Freimütig sagt er dort: „Dieses Buch enthält Wahrheit und Irrtum, anstößig konnte es werden durch beides. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß dieses Buch eine besonders gefährliche Tendenz hätte. Aller Irrtum ist gefährlich, aber der des Herrn Beneke ist es nicht in höherem Grade als der seiner entschiedensten Gegner.“ Gleichzeitig erkannte er das „ganz vorzügliche Talent“ Benekes für empirische Psychologie an, wenn er auch den Versuch, die Ethik auf die empirische Psychologie begründen zu wollen, „ein in allen Punkten verkehrtes Eingreifen in die praktische Philosophie“ nennt. Auch die Schutzschrift zu dessen „Grundlegung“ hat Herbart, von seinem Standpunkt aus zwar ablehnend, aber doch im ganzen wohlwollend kritisiert. Darin spricht er von der Aufmerksamkeit, die Beneke seinen Werken[1]) „hie und da“ erwiesen habe und bekennt, daß er ihn „ungern stille stehen sehe.“ Der von allen verlassene Beneke war naturgemäß über die offenbar wohlmeinende Kritik des von ihm hochgeschätzten Philosophen sehr erfreut. Mit Worten größter Verehrung redet er von ihm, schickt ihm seine „Seelenkrankheitskunde“ und nennt ihn in einem vorgedruckten Schreiben wiederholt[2]): „innigst verehrter Mann.“ In einem Briefe bietet er sich zu gemeinsamer psychologischer Arbeit an. Herbart hat auf dies alles nichts als eisiges Stillschweigen. Jeder persönliche Verkehr war damit von vornherein ausgeschlossen.

Welche Gründe mögen Herbart zu diesem überraschenden Wechsel in seiner Stellung zu Beneke veranlaßt haben? Man kann hierüber nur Vermutungen aussprechen. Das selbstsichere Auftreten Benekes mag ihn verletzt haben. Von seinem Standpunkte aus, von dem Gefühl eigner Würde und Überlegenheit durchdrungen, mußte ihm das Anerbieten des jungen Schriftstellers als große Unbescheidenheit erscheinen. Das herbe Wort, das Herbart gegen das Reden und Schreiben unreifer Jünglinge ausgesprochen hat, mag ihm bei dem Benekeschen Vorschlag im Sinne gelegen haben:[3]) „Sie wollen sich gelten machen. Das ist alles. Es ist arge Prahlerei, die man nicht durch williges Eingehen fördern darf.“ Daß Herbart tatsächlich so über Benekes Auftreten urteilte, erkennen wir aus der einige Jahre später erschienenen letzten Kritik

[1]) H. III.
[2]) Gr. 203
[3]) H. XI. 496

eines Benekeſchen Werkes durch Herbart. Es ſind die „pſychologiſchen Skizzen“, über die Herbart höchſt abfällig urteilt[1]): „Es fehlt bei Herrn Beneke an allen Erforderniſſen einer gründlichen Unterſuchung; . . . nur eins iſt im Übermaße vorhanden, nämlich Dreiſtigkeit.“ Doch nicht bloß das im Übereifer etwas unbeſonnene Vorgehen Benekes kann Herbart ſo verſtimmt haben, daß er allen Verkehr mit dieſem in unzweideutiger Weiſe ablehnt. Die Art, wie Beneke unempfänglich iſt für jede Kritik, wie er ſeine wohlmeinenden Ratſchläge unbeachtet läßt, hat ihn tief verletzt. Vielleicht hat er auch erſt jetzt die Benekeſche Kritik ſeiner Schriften geleſen und den großen Gegenſatz in metaphyſiſchen und pſychologiſchen Fragen erkannt, der ſie beide trennt. Beſonders mag es ihn gekränkt haben, daß Beneke in der Kritik des erſten Buches von „Pſychologie als Wiſſenſchaft“ Herbarts Lieblingsidee einer mathematiſchen Bearbeitung der pſychologiſchen Theorie offen bekämpft. Jedenfalls lehnte er[2]) „durch beſondere Proteſtation“ jede fernere Rezenſion ſeiner Schriften ſeitens Beneke ab. Nie wieder hat Herbart Benekeſche Schriften rezenſiert, und es iſt zweifelhaft, ob er je deſſen philoſophiſche und pädagogiſche Hauptwerke geleſen hat.

Ganz anders Beneke! Zeit ſeines Lebens bewahrt er für Herbart die größte Hochachtung.[3]) „Mit geſpannter Aufmerkſamkeit hat er die Entwickelung des Herbartſchen Syſtems verfolgt“ und „beinahe alle von demſelben herausgegebenen Schriften ſogleich nach ihrem Erſcheinen ausführlich beurteilt.“ Als Dreßler, Benekes getreueſter Schildknappe, die nicht erſchienene Schrift: „Herbart und Beneke“ plante, da ſchrieb er dieſem: „Herbart iſt ſein ganzes Leben hindurch mit dem ernſteſten und redlichſten Eifer um die Wahrheit beſtrebt geweſen, hat niemals abſichtlich oder auch nur halbabſichtlich (wie Fichte und ſeine Nachfolger) falſchen Schein um ſich verbreitet, hat keine Spekulation nach der Mode gegeben, ſondern ſich nicht geſcheut, ſich der herrſchenden Modephiloſophie entgegenzuſetzen, auch auf die Gefahr hin, vernachläſſigt und verachtet zu werden. Alles dies erkennen Sie ja ehrend an, und verfahren Sie fein ſäuberlich mit dem Knaben Abſalom!“

Ehrenräuber und Ehrenretter Benekes.

Hatte Herbart für Beneke nichts als kühle Ablehnung, ſo traten die Herbartianer gegen ihn in offene Feindſchaft. Allen Ernſtes machten ihm dieſe den Vorwurf, in ſeiner Pſycho-

[1]) H. XII. 637.
[2]) Gr. 204.
[3]) Gr. 206.

logie „ein vergröbernder Nachahmer, ein geistloser Plagiator“ ihres Meisters zu sein. Wir haben hier keinen Grund, alle Phasen dieses unerquicklichen Streites an uns vorüberziehen zu lassen. Ernst und würdevoll hat Beneke selbst die Haltlosigkeit jener tiefverletzenden Äußerungen nachgewiesen. Külpe, ein sachkundiger und vorurteilsfreier Kritiker sagt hierzu: „Die Ähnlichkeit Benekes mit Herbart ist zum größten Teil nur scheinbar. Die Erklärung, die Beneke selbst über sein Verhältnis mit Herbart in der „neuen Psychologie“ gegeben hat, wird jeden unbefangen Urteilenden zur Zustimmung veranlassen.“ Daß er in seinen wissenschaftlichen Ansichten von Herbart beeinflußt worden ist, hat er nie geleugnet. So schreibt er in einem Briefe an Dreßler[1]): „Der Streit über die Priorität, worauf die Herbartianer ein so großes Gewicht legen, ist im Grunde ein alberner. Daß Herbart früher mit seinen Forschungen aufgetreten ist, weiß jeder, wenn ich ihn nicht studiert hätte, wäre es unverantwortlich von mir gewesen, um so mehr, da seine Ansichten den meinen so nahe lagen. Daß und wie ich ihn studiert habe, davon liegen die Zeugnisse vor, nicht nur in allen meinen Schriften, wo ich stets mehr oder weniger auf ihn Rücksicht genommen, sondern auch in den zahlreichen Rezensionen, die ich über seine Schriften geliefert. Da kann man sehen, wenn man sich die Mühe nehmen will, wie ich von ihm gelernt und größtenteils in der Opposition gelernt habe.“

Das Problem.

Wenn wir uns nun unserer eigentlichen Aufgabe zuwenden, um das Verhältnis beider in ihrer besonderen Beziehung zur Pädagogik festzustellen, so geschieht dies von vornherein mit der Überzeugung, daß es sich nicht bloß um ein Aufsuchen von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten innerhalb ihres pädagogischen Systems handeln kann. Die Tatsache der wenn auch nur kurzen persönlichen Fühlung und das freimütige Bekenntnis Benekes, „in allen Schriften“ auf Herbart Rücksicht genommen zu haben, lassen auch hier ein intimeres Verhältnis vermuten. Hat auch hier sein Wort von dem „Lernen in Opposition“ Geltung, oder zeigt sich in der besondern Art der Problemstellung und ihrer Beantwortung den Herbartschen Leistungen gegenüber sowohl im positiven, als auch negativen Sinne eine größere Unbefangenheit als in seinen psychologischen Schriften? Ist er ein Gegner oder Anhänger Herbarts? Ist er durch Herbarts Erziehungsschriften erst zu eigner Produktion angeregt worden, oder

[1]) Gr. 200.

lassen sich tiefere Ursachen hierzu angeben? Welchen Wert hat Benekes Pädagogik verglichen mit der Herbartschen Theorie? Diese und ähnliche Fragen, wie die ganz eigenartigen geschichtlichen Beziehungen sind es, die uns zu einer eingehenden Untersuchung und Klarstellung des Verhältnisses der Pädagogik Benekes zu der Herbarts veranlassen, zumal unseres Wissens eine eingehende vergleichende Würdigung beider Systeme noch[1]) fehlt.

Die Widersprüche in den Urteilen über das Verhältnis d. Päd. H. zu Benekes Päd.

Daß die Pädagogik nicht mit in jenen oben erwähnten Prioritätsstreit verwickelt worden ist, läßt vermuten, daß die Ähnlichkeiten beider Systeme jedenfalls keine so auffallenden sind, wie man dies allerdings für einige Partien der Psychologie nachweisen kann. Klarheit über diese Fragen herrscht jedoch nicht. Man kann über Wert und Stellung beider pädagogischen Theorien die widersprechendsten Urteile lesen. Dafür nur einige Belege!

Karl Schmidt nennt Beneke[2]) „einen Schüler Herbarts, der die Einseitigkeiten desselben zu meiden sucht."

Dittes sagt[3]): „Mit Herbart stimmt in wichtigen Punkten Beneke überein."

Palmer meint[4]): „Seinen eignen Weg, der nur in einzelnen Punkten an Herbart streift, ging Beneke."

Ostermann behauptet[5]): „Wie Herbart suchte auch Beneke die Pädagogik auf Psychologie zu gründen, kommt dabei aber zu wesentlich anderen Ergebnissen wie Herbart."

Gräfe urteilt[6]): „Die Pädagogik Herbarts und Benekes zeigt eine größere Verschiedenheit als ihre Psychologie. Die pädagogischen Leistungen der Herbartschen Schule stehen mit der rein psychologischen Pädagogik Benekes zu sehr im Gegensatz, als daß sie zur Fortbildung dieser benutzt werden könnten."

Fröhlich endlich nennt Beneke[7]) „einen entschiedenen Gegner der Herbartschen Pädagogik." Dies war aber offenbar Grund genug, ihn nicht den Vertretern einer wissenschaftlichen Pädagogik beizuzählen.

---

[1]) Hummel hat die Didaktik beider verglichen.
[2]) Päd. Enzykl.
[3]) Gesch. d. Er. u. d. U.
[4]) Ev. Päd.
[5]) Osterm. u. Wegener L. d. P.
[6]) Lübens Jhrsber. 17. Bd.
[7]) Die wissenschaftliche Päd.

Vorurteile über die päd. Systeme Benekes u. Herbarts.

Dem gegenüber hat es auch vorurteilsfreie, wissenschaftlich gebildete Männer gegeben, die Benekes Pädagogik durchaus nicht für so minderwertig hielten, wie sie die Herbartianer der 60iger und 70iger Jahre gern hinzustellen pflegten.

So sagt Dreßler, vielleicht etwas übertreibend: „Hier ist das, was Benekes Vorgänger auf dem Felde der Pädagogik Gutes geleistet haben, bei weitem übertroffen.“ Dittes[1]) nennt Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre „ein Meisterwerk psychologischer Pädagogik.“

Diesterweg rezensiert das gleiche Werk in den Rheinischen Blättern. Er sagt dort: „Keiner, der mit der Ausbildung des Unterrichtswesens fortschreiten will, kann es entbehren. An Wissenschaftlichkeit, Strenge der Begriffe, Tiefe der Kenntnis der menschlichen Natur und des Wesens des Unterrichtes, an Neuheit des Inhaltes, Feinheit der Bemerkungen, Klarheit der Anordnung und Darstellung, kurz allen wichtigen Rücksichten und Beziehungen übertrifft es alle Schriften, welche die pädagogische Literatur bis jetzt aufzuweisen hat.“

Gramzow[2]) endlich in neuster Zeit behauptet: „Auch Beneke ist ein Klassiker der Pädagogik, ja, er ist es in so hohem Maße, daß auf das Studium seiner Werke nicht eindringlich genug hingewiesen werden kann.“

Wie wir sehen, sind die Meinungen über Herbarts und Benekes pädagogische Systeme sehr geteilt. Wir wollen daher versuchen, die Fehler und Einseitigkeiten jener Urteile herauszufinden, Unrichtiges zurückzuweisen, und die Gegensätze, soweit sie berechtigt sind, in einer höheren Synthese aufzuheben.

D. päd. Interesse Herbarts.

Es ist selten, daß zwei Männer, die in so weitgehendem Maße übereinstimmendes philosophisches Interesse besitzen, schließlich auch noch eine gleich tiefgehende Neigung für pädagogische Probleme bekunden. Bei Herbart wissen wir, daß keines seiner mannigfaltigen Interessen so unmittelbar aus seiner individuellen Natur heraus sich ergab, keines sein Leben lang so sehr sein gesamtes Denken beherrschte wie das[3]) pädagogische. Schon als Jüngling tritt er in einer mehrjährigen Hauslehrerpraxis mit der Hingabe und Begei-

[1]) Gesch. d. E. u. d. U.

[2]) Deutsche Schule 3ft. 1898.

[3]) In den letzten Jahren seines Lebens „bedauert“ es Herbart, der Pädagogik so viel Zeit gewidmet zu haben, doch ist dies wohl nur eine Augenblicksstimmung gewesen.

sterung eines von der Hoheit des pädagogischen Berufes tief durchdrungenen Mannes, mit der Sicherheit und Gewandtheit eines alterfahrenen Erziehers auf. Als Mann suchte er durch Errichtung pädagogischer Seminare und die Gründung eines Pensionats seinen erzieherischen Bedürfnissen zu genügen. Seine erste Vorlesung, sein erstes größeres Werk behandelt pädagogische Fragen, und sein letztes Werk war der „Umriß pädagogischer Vorlesungen." (1841).

Benekes päd. Interesse.

Dem hat Beneke freilich kein pädagogisch-praktisches Interesse von gleicher Energie an die Seite zu stellen. Erst im Zenith seiner wissenschaftlichen Tätigkeit, nach Vollendung der meisten seiner Hauptwerke, zeigt sich Beneke auch als pädagogischer Schriftsteller. Bedenkt man daher, daß Herbarts erstes pädagogisches Hauptwerk längst erschienen war, ehe Beneke pädagogisch hervortrat, und bedenkt man weiter, daß Beneke nach seinem eignen Bekenntnis allen Schriften Herbarts die größte Aufmerksamkeit gewidmet hat, so liegt der Gedanke einer starken Beeinflussung nahe. Ja, man könnte sogar vermuten, daß Herbarts Vorbild in ihm den Trieb zu pädagogischer Betätigung erst geweckt hätte. Dem ist jedoch nicht so. Sein pädagogisches Interesse ist vielmehr genau so wurzelecht wie das Herbarts, durch Vererbung und frühe Lebensverhältnisse bedingt. Sein Großvater Wilmsen war ein bekannter Prediger. Sein Onkel Wilmsen, durch seine Jugendschriften und seine Begeisterung für das Werk der Erziehung rühmlichst bekannt, hat sicher nachhaltig auf den regsamen Geist des Knaben gewirkt. Dazu kamen noch die pädagogischen Beobachtungen, die Beneke im Hause seines Oheims Frosch anstellen konnte, der eine private Lehrerbildungsanstalt unterhielt. Selbst in der Unterrichtspraxis hat er sich versucht, indem er als Sekundaner und Primaner Jüngeren Nachhilfestunden erteilte. Eine größere erzieherische Tätigkeit hat er freilich nie ausgeübt, hierin Herbart zweifellos nachstehend. Endlich, daß er verhältnismäßig spät größere pädagogische Leistungen hervorbrachte, hat seinen Grund in dem alles überragenden psychologischen Interesse und in der Überzeugung, daß der Fortschritt in der Pädagogik in erster Linie abhängig ist von dem Fortschritt in der Psychologie. Mit Herbart sieht er in dem Mangel einer richtigen psychologischen Theorie die dunkle Seite der Pädagogik. Erst als sein psychologisches Lehrgebäude aufgeführt war und der Wunsch nach praktischer Verwertung seiner Theoreme in ihm sich regte, traten die pädagogischen Probleme dringender an

ihn heran. So kommt es, daß die wissenschaftliche Entwicklung bei Beneke schließlich doch einen andern Weg genommen hat als bei Herbart: Beneke kommt von seiner Psychologie zur Pädagogik,[1]) Herbart wird von der Pädagogik zur Psychologie geführt. Dieser Werdegang hatte aber zur Folge, daß Benekes Pädagogik nach Aufbau und Gliederung als Konsequenz seiner Psychologie erscheint, während es umgekehrt der Herbartschen Vorstellungspsychologie deutlich anzumerken ist, daß sie ursprünglich auf die[2]) engen Verhältnisse pädagogischer, speziell didaktischer Fragen zugeschnitten war.

II.

Die philosoph. Fundamente zur Pädagogik Herbarts und Benekes.

Die Päd. als Wissenschaft im philos. System Herbarts.

Wenn wir nun näher an die pädagogischen Systeme beider Männer herantreten, so dürfen wir nicht vergessen, daß beide, weit entfernt bloße Empiriker zu sein, ausdrücklich bemüht sind, eine wissenschaftliche Pädagogik aufzustellen, eine Theorie der Erziehungsgesetze zu geben. Beider Lehren können wir nur dann in ihrem innern Zusammenhange richtig verstehen, wenn wir auf die Fundamente achten, indem wir ihre pädagogischen Ideen betrachten im Lichte ihrer[3]) Philosophie.

Wenn wir uns daher genötigt sehen, jenen philosophischen Grundlagen unsere Aufmerksamkeit zuzuwenden, so kann es sich in Rücksicht auf den Umfang der vorliegenden Arbeit und den eigentlichen Zweck derselben nur darum handeln, die leitenden Grundgedanken, die Hauptsätze und für die Pädagogik besonders wichtigen Begriffe herauszustellen. Dies genügt auch deshalb zur vergleichenden Betrachtung beider Theorien, weil bei beiden, trotz ihres unverkennbaren Zusammenhanges mit philosophischen Grundlehren doch pädagogische Erfahrungen und pädagogischer Takt in hohem Grade mit entscheidend waren.

---

[1]) K. XV. 33. „Meine Psychologie in der letzten Überarbeitung ist großenteils durch das damals im besten Gange befindliche Seminar bestimmt worden".

[2]) K. III. 319. Das Faktum des Bewußtseins erkläre ich so, daß dabei Charakterbildung und Besserung bestehen können, daß von Erziehung die Rede sein darf (geradezu programmatisch).

[3]) K. XV. 36. Meine Pädagogik ist ein kurzes, teilweise nicht hinreichend verständliches Kompendium. Mir ist Pädagogik nie etwas anderes gewesen, als eine Anwendung der Philosophie.

Die Pädagogik als Wissenschaft ist bei Herbart ein integrierender Bestandteil seiner Philosophie „und zwar[1]) der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen, als auch der praktischen, ebenso der tiefsten transzendentalen Forschung als des allerlei Fakta leichthin zusammenstellenden Räsonnements." Es ist nun charakteristisch, daß dem Herbartschen System der streng architektonische Aufbau fehlt. Eine Deduktion der ganzen Philosophie aus einem Begriffe, wie sie etwa Fichte versucht hatte, hielt er für unmöglich. Zwar erkennt er die „Bearbeitung der Begriffe" als die allgemeinste Aufgabe der Philosophie an, allein von Anbeginn zerfällt ihm diese in drei große Probleme, deren weitere Bearbeitung die Gesamtheit aller philosophischen Wissenschaften um drei Hauptwissenschaften gruppiert. Die unterste dieser Grunddisziplinen ist die Logik. Ihre Aufgabe besteht in der Bearbeitung der Erfahrungstatsachen zu klaren und deutlichen Begriffen. Aber die Auffassung der Welt und des eignen Ich führen nach Herbart zu Erfahrungsbegriffen, die keine Vereinigung in Gedanken zulassen, weil sie sich widersprechen. Die Widersprüche aufzulösen ist die Aufgabe der Metaphysik. Die 3. Grundwissenschaft endlich ist die Ästhetik. Sie befaßt sich mit solchen Begriffen, die stets ein Urteil des Beifalls oder Mißfallens in sich schließen. Mit allen drei Disziplinen steht nun die Pädagogik in engster Fühlung. Diese Tatsache ist für das Herbartsche System von größter Bedeutung, denn sie stellt die Pädagogik in den Mittelpunkt der Philosophie. Der Nachweis dieser zentralen Stellung kann nicht schwer fallen. Mit der allgemeinsten Grundwissenschaft, der Logik hängt sie nicht nur dadurch zusammen, daß der Kreis pädagogischer Erfahrungen selbst nach logischen Gesetzen zu verarbeiten ist, sondern auch dadurch, daß die logische Verarbeitung von Gedanken ein Bildungsmittel von höchstem Werte ist. Nun soll aber die Erziehung die Menschenseele beeinflussen. Dazu bedarf sie der Hilfe der Psychologie. Diese aber ist Bearbeitung des Ichbegriffs und gilt somit als Teil der Metaphysik.

Am bedeutungsvollsten und eigenartigsten aber ist die Verbindung der Pädagogik mit der Ästhetik. Sie ist die Fundamentallehre der Jugenbildung und bestimmt im besondern den Ort der Pädagogik im Herbartschen System. Die unmittelbare Verbindung beider Wissenschaften tritt, durch ethische Erwägungen verdrängt, manchmal scheinbar zurück, so in seiner

[1]) W. I. 317.

„Allgemeinen Pädagogik", die er, wohl noch unter dem Einfluß seines großen Lehrers Fichte stehend, aus einem Begriffe, dem „Zwecke der Erziehung", ableiten will, ohne freilich diese Absicht in aller Strenge durchzuführen. Aber man muß sich vergegenwärtigen, daß Herbart in diesem Werke eben den „Zweck", nicht das „Fundament" der Pädagogik erörterte.

Viel deutlicher wird der behauptete Zusammenhang zwischen Pädagogik und Ästhetik von ihm selbst hervorgehoben, wenn er sagt: „Die Pädagogik gründet sich unmittelbar auf die ursprünglichen Ideen." Denn diese sind als „unwillkürliche Urteile über Willensverhältnisse" im Herbartschen Sinne ästhetischer Natur und in ihrer Ursprünglichkeit etwas, das die pädagogische Einwirkung wohl ins Bewußtsein rufen kann, das sie aber nicht erzeugen kann.

Dadurch ist aber die Pädagogik zugleich eine Anwendung der allgemeinen Ästhetik auf den menschlichen Willen. Willmann definiert die Erziehungslehre philosophisch ganz im Sinne Herbarts, wenn er sagt[1]): „Sie ist derjenige Zweig der Philosophie, in welchem sich die allgemeine praktische Philosophie, sofern sie auf den einzelnen Menschen bezogen ist, mit Psychologie und Erfahrung zur Kunstlehre der Jugendbildung verbindet, derart, daß die allgemeine praktische Philosophie als Fundamentallehre, die Psychologie und damit die Metaphysik als Hilfswissenschaft auftritt."

Wir hatten schon auf die zentrale Stellung der Pädagogik im System der Herbartschen Philosophie hingewiesen. Ihr entspricht die dominierende Rolle, die das pädagogische Interesse in seinem Denken einnahm. Sie zeigt sich darin, daß er die Pädagogik zum Prüfstein der Philosophie verwendet. Eine Metaphysik, eine Psychologie, die das pädagogische Kausalverhältnis nicht begreiflich macht, ist schlechtweg zu verwerfen. So findet er die transzendentale Freiheitslehre ebenso wie den spinozistischen Fatalismus ad absurdum geführt, weil sie ohne Inkonsequenz den Begriff der Bildsamkeit nicht annehmen können.

Auch zum Prüfstein einer richtigen praktischen Philosophie kann die Pädagogik dienen, denn[2]): „die Prinzipien derselben sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst."

Die Päd. i. phil. System Benekes.

Ganz anders geartet ist das philosophische System

[1]) W. I. Einl. IX.
[2]) W. II. 514.

Benekes. Bei seinen Bemühungen, die Philosophie über die Sphäre des Glaubens und Ahnens, der Träume und phantastischen Begriffsdeutungen hinauszuheben, war er zu der Überzeugung gelangt, daß alle philosophischen Versuche ihr Ziel verfehlen mußten, weil ihnen die rechte Grundlage fehlte. Philosophie soll Wissenschaft sein.[1]) „Aber Wissen und Erkennen tritt nur ein, wo uns Reales gegeben ist." Auch den philosophischen Disziplinen liegt ein solches zugrunde. Wollen sie daher wahrhaft Erkenntnisse gewinnen, so müssen sie sich auch durchgängig auf das für sie gegebene Reale stützen. Dieses Reale aber ist die innere Erfahrung.[2]) „Kein Ding gibt uns eine völlig reine und unvermischte Erkenntnis eines äußeren Dinges. Wohl aber gibt uns die Vorstellung von unseren Seelentätigkeiten das in ihnen vorgestellte Sein ganz rein und unvermischt wieder, ohne alle fremde Erkenntnisform, wie es an und für sich selbst ist." Dies ist der metaphysische Glaube Benekes.

Soll daher die Philosophie in den Rang einer allgemein gleichen und allgemein anerkannten Wissenschaft erhoben werden, so müssen die Tatsachen jener inneren Erfahrung zum Gegenstand eines gründlichen Studiums gemacht werden. Die Wissenschaft aber, die solches tut und daher von fundamentaler Bedeutung für die Philosophie ist, ist die Psychologie, doch eine solche Psychologie, die im Geiste einer modernen Naturwissenschaft nach Methoden der Induktion tiefer in das Wesen jenes psychischen Seins einzudringen sucht. Von dieser Überzeugung ist Beneke Zeit seines Lebens voll erfüllt gewesen. Alle seine zahlreichen Schriften sind nur recht zu verstehen als die Ausstrahlungen der einen Idee: Die Psychologie Zentralwissenschaft der gesamten Philosophie.

Es liegt offenbar ein vollberechtigter Kern in diesem mit mit aller Überzeugungskraft vertretenen Gedanken, denn die psychologischen Tatsachen sind zweifellos das einzige unmittelbare Erfahrungsgebiet, wenn man auch nicht vergessen darf, daß psychologische Untersuchungen immer nur den vorhandenen psychischen Tatbestand festzustellen vermögen, nicht aber sagen können, wie dieser oder jener geisteswissenschaftliche Begriff richtig zu bilden ist. Mit einem Worte: die Psychologie erörtert wohl die quaestio facti, nicht aber die quaestio juris. Auf diese aber kommt es vor allem an.

Doch selbst wenn man das metaphysische Glaubensbekenntnis Benekes teilen sollte, wird man sich zweifelnd fragen,

---

[1]) Die Phil. i. ih. V. z. Erf., Spek. u. z. Leb Beneke. Einl. VIII.
[2]) Gr. 58.

ob jemals die Psychologie zu jener Höhe der Entwicklung gebracht werden kann, um die ihr zugedachte große Mission erfüllen zu können. Nur ein alle Schwierigkeiten übersehender Optimist wird von solchen Zweifeln nicht beläftigt werden. Beneke besaß diesen Optimismus im hohen Maße. Durch die „von ihm ins Werk gesetzte Reform der Psychologie" glaubte er die Mittel zu einer auf psychologischer Grundlage zu errichtenden Philosophie gewonnen zu haben. Zwar ist es kein streng geschlossenes System der Philosophie, das Beneke gegeben hat. Einen wohlgegliederten architektonischen Aufbau verschmäht auch er, da er „nicht systematischer sein will als die Natur selbst." Doch besitzt Benekes Philosophie ein im gewissen Sinne einheitlicheres Gepräge als die Herbarts, weil eine einzige Wissenschaft, die theoretische Psychologie, als Grundwissenschaft anerkannt wird. Aus dieser Stammwissenschaft treten die einzelnen theoretischen Disziplinen: Logik, Moral, Ästhetik, Religionsphilosophie u. s. w., Ästen vergleichbar, heraus. Die Wissenschaften enthalten psychische Gebilde abstrakter Idealisierung, ähnlich den Vorstellungen der Geometrie." Eine andere Gruppe von Disziplinen ist bestimmt, die „Brücke" zu schlagen zwischen jenen „abstrakt-idealen Konstruktionen" und der Wirklichkeit. Es sind die „Kunstlehren," die den einzelnen Theorien sich anschließen. Als eine solche nennt Beneke die „Kunstlehre der Pädagogik und Didaktik" neben denen der praktischen Moral, der Politik, der religiösen, ästhetischen etc. Bildung. Um alle die Kunstlehren in einen engeren Verband zu bringen, führt Beneke schließlich noch die pragmatische Psychologie an. Sie hat die Aufgabe, „die Bearbeitung der allgemeinen oder theoretischen in der Richtung zu den Kunstlehren hinzuführen." Es ist nicht recht klar, wie er in das lockere Gefüge seines psychologistischen „Systems" die naturwissenschaftlichen und mathematischen Disziplinen eingliedern will. Auch die eigentümliche Stellung der Pädagogik scheint er nicht näher bestimmt zu haben. Sie ist eine Kunstlehre. Jeder Kunstlehre entspricht nun eine spezielle theoretische Disziplin. Nur der Pädagogik scheint eine solche zu fehlen. Eine engere Beziehung zur theoretischen Moral oder Ästhetik, etwa im Sinne Herbarts, findet sich nicht. Wir sind wohl im Rechte, wenn wir annehmen, daß Beneke der pädagogischen Kunstlehre deshalb keine spezielle theoretische Wissenschaft gegenüberstellt, weil er die gesamte theoretische Psychologie als Grundlage ansieht. Dazu kommt noch, daß die Benekesche Kunstlehre der Pädagogik eine solche im strengen Sinne gar nicht ist. Sie ist viel mehr eine Theorie der Pädagogik als eine un-

mittelbare Unterweisung in der Kunst der pädagogischen Praxis.[1]) Nur die Grundverhältnisse will Beneke darlegen, nur regelnde Mittelpunkte feststellen, nur leitende Winke angeben über die Art, wie man fruchtbare Fragen stellen kann und deren Beantwortung einzuleiten habe, um durch alles dieses eine Brücke zu bauen von der allgemeinen psychologischen Konstruktion zur pädagogischen Wirklichkeit.

Vergleichende Betrachtung beider Anschauungen.

Halten wir jetzt die philosophischen Systeme Herbarts und Benekes vergleichend aneinander, so zeigt sich eine auffällige Verschiedenheit. Dort drei Grundwissenschaften, hier nur eine. Verwirft Herbart die Psychologie als Fundamentalwissenschaft, so verwirft Beneke die Logik, Metaphysik und Ästhetik als grundlegende Disziplinen.

Auch bei der Angliederung der Pädagogik an das philosophische Lehrgebäude zeigt sich zwischen beiden ein deutlicher Unterschied. Bei Herbart sind es vorzugsweise Erwägungen teleologischer Art, die den Anschluß der Pädagogik an die allgemeine Ästhetik und damit an das System der Philosophie vermitteln, nur ergänzend treten die Beziehungen zur Psychologie hinzu. Bei Beneke dagegen sind es lediglich psychologische Überlegungen, die der Pädagogik den Platz im System anweisen.

Dadurch kennzeichnet sich Benekes Pädagogik als ausgesprochen psychologische, von der Herbart im tadelnden Sinne sagte:[2]) „Psychologische Pädagogik ist rein theoretisch.“ Sie „ist gar nicht reformatorisch; sie ist bloß aufklärend.“ Jede Höherentwickelung der Pädagogik glaubt Herbart vielmehr abhängig von dem teleologischen Teil derselben. Die Erhabenheit des Zieles ist es, die Herbart überhaupt so an die Pädagogik gefesselt hat. Fichtes hoher Idealismus kehrt bei Herbart, pädagogisch gewandelt, wieder. Daher sagt er auch: „Alle großen Männer, die über Erziehung mehr oder weniger gedacht und geschrieben haben – von Plato bis auf Fichte – zeigen ein Streben zum Idealen; und wie könnte es anders sein? Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt?“

Wir werden später sehen, daß auch Beneke der Jugendbildung hohe Ziele gesteckt wissen will, aber teleologische Probleme sind nach seiner Überzeugung nicht die eigentlichen Aufgaben einer wissenschaftlichen Pädagogik. Derartige Überlegungen müssen geleistet sein, wenn die spezifisch pädagogische

[1]) Vergl. Vorrede IV B. I.
[2]) 1 B. VI. 430.

Arbeit beginnt. Mit klarem Blick bestimmt Beneke die Aufgaben einer rationalen Pädagogik in der Feststellung dessen, „was bei der Erziehung eigentlich geschieht und was vom Erzieher getan wird.“ Als Methode verlangt er gemeinsame planmäßige Beobachtung der Zöglinge durch die Erzieher. Spezielle Untersuchungen über die Entwickelung einzelner Kindesnaturen, sowohl in ihrer intellektuellen, als auch ihrer gemütlichen und moralischen Eigentümlichkeit möchte er angestellt sehen im Lichte seiner theoretischen Psychologie. In Brzoskas Zeitschrift[1]) machte er lebhaft Propaganda für ein „Forum der Pädagogen und Philosophen,“ auf dem die Vertreter beider Wissenschaften ihre Erfahrungen austauschen könnten. Die theoretische Pädagogik hat nur „Anregungen und Umrisse zu geben für die Ausführung und Ausfüllung durch den praktischen Pädagogen.“

Es ist dieselbe Auffassung vom Wesen einer wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie die Vertreter der modernen experimentellen Pädagogik haben. Auch für Beneke ist Pädagogik zum speziellen, hauptsächlich psychologisch gerichteten Forschungsgebiet geworden und mit größerem Rechte kann in diesem Sinne die modernste Richtung der Pädagogik in Beneke ihren eigentlichen Vorläufer sehen als in Herbart.

Die Psychologie Herbarts und Benekes.

Die außerordentlich hohe Bedeutung, die psychologische Erörterungen für Benekes und schließlich auch für Herbarts Pädagogik besitzen, nötigt uns zu einer vergleichenden Betrachtung beider Psychologien, wenigstens in ihren Grundansichten.

Daß die psychologischen Ansichten beider Männer viel verwandte Züge tragen müssen, läßt sich aus dem eingangs erwähnten Prioritätsstreit vermuten. Zwei große Vorzüge rühmt Beneke der Herbartschen Seelenlehre nach. Er sagt: [2])„Stets wird es ihm einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Philosophie sichern, daß er, im Unterschied von den herrschenden spekulativen Systemen, von der Erfahrung ausgeht und daß er zuerst mit der bei den empirischen, wie bei den spekulativen Philosophen allgemein gebräuchlichen Annahme von abstrakt angeborenen Seelenvermögen in Gegensatz getreten ist.“ Herbart freilich gesteht bezüglich des letzten Punktes:

---

[1]) Zentralbibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Unterrichts.

[2]) Arch. I [267].

[1]) „Fichte gebührt die Ehre, durch seine Untersuchungen zuerst nachdrücklich den alten Mythus von den Seelenvermögen in seinem Ansehen gestört zu haben." Aber Beneke tadelt an Herbart, daß [2]) „er die Beobachtung viel zu frühe abgebrochen habe." [3]) „Weil ihm die Erfahrungsbegriffe als grundwesentlich mit Widersprüchen behaftet erschienen, sucht er sie durch Veränderung der Begriffe vermöge einer spekulativen Methode (M. d. Beziehungen) zu beseitigen, und so sehen wir ihn dann eben die Konstruktion aus bloßen Begriffen, die er mit Recht beim ersten Schritt verworfen hat, schon mit dem zweiten Schritte wieder aufnehmen." Das ist derselbe Verwurf, den die moderne Psychologie gegen Herbart erhebt. Die Widersprüche, die allerdings unsere Begriffe und Vorstellungen nicht selten zeigen, liegen in diesen selbst, nicht aber in der Erscheinungswelt. Sie können daher auch nur durch erneute, bessere Erfahrung beseitigt werden. Herbart aber ist gerade mit tiefem Mißtrauen gegen die Fähigkeit des Menschen erfüllt, richtige Erfahrungsbegriffe zu bilden. Zwar sagt er: [4]) „Die Tatsachen des Bewußtseins sind ohne Zweifel die Anfangspunkte alles psychologischen Nachdenkens." Aber mehr nicht! [5]) „Eine empirische Naturwissenschaft des Geistes ist unmöglich." Grundlage seiner wissenschaftlichen Pädagogik ist daher nicht eine aus der Erfahrung gewonnene, sondern bloß [6]) „mit der Erfahrung verglichene" spekulative Psychologie. Er handelt daher noch ganz im Fichte'schen Sinne, wenn er sagt: [7]) „Es soll nun die Untersuchung über das Ich, als über denjenigen Erkenntnisgrund, welcher am nächsten und bestimmtesten zu psychologischen Realprinzipien hinleitet, den Anfang machen." Mit Recht tadelt Bergemann: [8]) „Solche Methodik ist der freien Forschung schädlich. Bei dieser werden die zusammengetragenen Beobachtungstatsachen zu gunsten einiger, von vornherein feststehender, spekulativer, allgemeiner Sätze vergewaltigt."

Dem gegenüber besitzt Beneke bezüglich der menschlichen Fähigkeit richtige Begriffe der inneren Erfahrung zu bilden, ein viel größeres Vertrauen. Er sagt: „Indem die Erkenntnis vollzogen wird in voller Angemessenheit zu dem Gegebenen und dieses doch nur auf eine Weise gegeben ist, so kann es auch für das Erkennen oder Wissen nur eine Wahrheit geben." Innere Erfahrung ist für Beneke nicht nur Ausgangspunkt, sondern überhaupt Gegenstand der Psychologie. In dieser Hinsicht ist ihm Psychologie durchaus eine empirische Wissenschaft,

[1]) H. VII. 683. [2]) Arch. I. 268. [3]) Arch. I. 268. [4]) H. V. 203. [5]) H. V. 233. [6]) H. V. 265. [7]) H. VII. 71.

eine Naturwissenschaft, zu bearbeiten nach den Methoden der Induktion.

Herbart dagegen hat in seinen Werken versucht, den prinzipiellen Unterschied zwischen der naturwissenschaftlichen und psychologischen Forschung nachzuweisen. Andererseits will freilich auch Herbart, wie er wiederholt ausführt, in seiner Psychologie als Wissenschaft [1]) „eine Seelenforschung herbeiführen, welche der Naturforschung gleiche, insofern dieselbe den völlig regelmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen überall voraussetzt und ihm nachspürt durch Sichtung der Tatsachen, durch behutsame Schlüsse, durch gewagte, geprüfte, berichtigte Hypothesen, endlich, wo es irgend sein kann, durch Erwägung der Größen und durch Rechnung." Es ist das Ideal exakt naturwissenschaftlichen Denkens, wie es am vollkommensten in der Physik verwirklicht ist, das ihm beim Aufbau seiner Psychologie sichtlich vorgeschwebt hat. Daher findet sich auch bei ihm die psychologische Ausprägung wichtiger physikalischer Begriffe, wie Statik, Mechanik, Mechanismus etc. und der Versuch einer mathematischen Darlegung psychischer Vorgänge. Wie schon erwähnt, lehnt Beneke Herbarts mathematisch-psychologische Fiktionen ab. Damit steht er im Einklang mit der modernen experimentellen Psychologie. Dadurch freilich, daß er die Anwendung der Mathematik in der Psychologie für unmöglich hält, tritt schließlich auch er in Gegensatz zu ihr.

Bei Beneke ist es ein anderer Zweig der Naturwissenschaft, der gerade zu seiner Zeit durch kühne Hypothesenbildung und genial erdachte Theorie großartige Fortschritte gemacht hatte und der ihm deshalb als Ideal bei seinen eigenen psychologischen Forschungen vorschwebte, die Chemie. Daher die starke Betonung der Induktion, die ihn veranlaßte, neben Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer die Verwendung der experimentellen Methode zu empfehlen! Gebrauch davon hat er unseres Wissens freilich nicht gemacht, während umgekehrt Herbart auf dem engen psychologischen Gebiete der Tonempfindungen Versuche angestellt hat, obwohl er im allgemeinen das psychologische Experiment verwirft. [2]) „Die Psychologie darf mit den Menschen nicht experimentieren, und künstliche Werkzeuge gibt es für sie nicht."

Benekes Verzicht auf die Erfüllung seiner eigenen methodischen Forderung ist ihm als schwerer Fehler anzurechnen. Was er an Herbart tadelte, trifft ihn selbst. Auch er hat die Beobachtung zu frühe abgebrochen, sie viel zu wenig planmäßig und systematisch betrieben. Um wahrhaft naturwissen-

[1]) H. V. [198].

schaftlich vorzugehen, mußte er viel sorgfältiger die wichtigsten Phänomene beschreiben, in ihre Bestandteile zergliedern, auf die Ursachen zurückführen und miteinander verknüpfen. Statt dessen bemüht er sich um hypothetische Konstruktionen, die allenfalls ein ungefähres Bild vom psychischen Geschehen zu geben vermögen, mit exakt naturwissenschaftlichen Gesetzen aber nichts zu tun haben. Die erfolgreiche Atomtheorie auf chemischem Gebiete mag ihn veranlaßt haben, nach ähnlichen psychologischen Grundhypothesen zu suchen. Die vielfache Anlehnung der psychologischen Terminologie an chemische Begriffe, wie die sichtliche Analogie seiner Grundvorstellungen mit chemischen Hypothesen, lassen dies vermuten. Unmittelbare Veranlassung zur Hypothesenbildung aber war die Erkenntnis, daß die Psychologie in 2 Beziehungen über den Tatbestand der unmittelbaren Erfahrung hinausgeht. Einmal muß die Psychologie die Möglichkeit der inneren Erfahrung darzutun suchen und den Urzustand des menschlichen Geistes begreiflich machen. Dann aber muß sie auch die im Unbewußtsein vor sich gehenden psychischen Prozesse vorstellbar zu machen suchen. Beide Forderungen glaubt Beneke erfüllen zu können. „Sobald einmal die allgemeinen Grundsätze der psychischen Entwickelung klar und sicher erkannt sind, ist diese Schlußweise ganz unbedenklich, denn die Grundgesetze, welche nach vorwärts ihre Geltung erwiesen haben, werden auch nach rückwärts gelten." Diesen bedenklichen Rückschluß hält Beneke für durchaus naturwissenschaftlich exakt, beruft er sich doch auf analoge Verfahren der Astronomie. Er übersieht dabei, daß ein Gesetz immer nur solange Geltung behält, als dieselben Voraussetzungen bestehen. Die Methode der Extrapolation ist auch nur dann anwendbar, wenn es gelingt, die Existenz der notwendigen Voraussetzungen nachzuweisen. Bei dem Übergang von bewußt — unbewußt aber treten jedesmal grundverschiedene Zustände auf, sodaß die Benekesche Schlußweise falsch ist. Ebenso bedenklich will uns der andere methodische Glaubenssatz erscheinen, der darin besteht, daß er von den einzelnen Tätigkeiten und Äußerungen des Seelischen auf einzelne Kräfte als deren Ursachen schließt. Die Kräfte selbst sind es, die wir wahrnehmen, nur in einem andern Zustande, im Zustande der Erregtheit, während sie als bloße Urvermögen oder Kräfte im Zustande der Nichterregtheit sind. Beneke faßt also den Bewußtseinszustand lediglich formal auf als psychischen Inhalt mit der zufälligen Eigenschaft der Erregtheit. Indem er den Bewußtseinsinhalt vom Erregungszustand abstrahiert, glaubt er, die innere Grundlage konstruiert zu haben, „wie sie in sich selbst beschaffen ist." Es ist wohl klar, daß Beneke

mit so hypothetischen Ansichten zweifelhaftester Art sich weit von jeder echt naturwissenschaftlichen Methode entfernt hat. So sehr die moderne Psychologie auf Grund einiger methodischer Forderungen Benekes diesen als ihren Vorläufer anerkennen muß, so wenig wird sie dem weiteren Ausbau seiner psychologischen Methode zustimmen. Es sind nur bescheidene Anfänge moderner Wissenschaft. Letzten Endes gehört eben auch Benekes Seelenlehre zur alten, abstrakt-spekulativen Richtung, mehr noch fast als die Herbarts.

Dies zeigt sich auch in der Art der Problemstellung. Das Hauptproblem der modernen empirischen Psychologie, das wohl zu allererst gründlich bearbeitet sein müßte, die Beziehung zwischen Reiz und Reaktion, die gründliche Untersuchung der Empfindungsvorgänge ist wenig durchforscht, der metaphysischen Bedürfnissen entgegenkommende Substantialitätsbegriff von der menschlichen Seele dagegen sorgfältig erörtert. Hier ist auch der Ort, wo Benekes Wert vom Lernen „in Opposition" recht passend ist.

Herbart faßt die individuelle Seele als ein Reales, ein absolut einfaches, punktuelles Wesen ohne alle Kräfte auf, das auf äußere Einwirkungen mit „Selbsterhaltungen" reagiert, die als die Elemente des Geisteslebens zu betrachten sind. Zwar sagt auch Herbart: „Eigentlich passiv ist die Seele nie." Aber er will von einer Aktivität der Selenqualität nur insofern wissen, als die eigentümliche Beschaffenheit der einfachen Vorstellungen oder Empfindungen nicht bloß von der Art und Weise der einwirkenden äußeren Reize, sondern auch von der Qualität der Seele bedingt ist. Weiter aber als auf die ersten und einfachsten Elemente geistigen Geschehens soll sich die Einwirkung die Aktivität der Seele nicht erstrecken. Herbart hat auch Vermutungen über den Sitz der Seele im Leibe ausgesprochen und ihn ins Gehirn verlegt und zwar, der punktuellen Natur seines Seelenrealen entsprechend, auch punktuell lokalisiert. Dem steht Beneke in jeder Hinsicht entgegen. Er lehrt die ausgebreitete Lokalisierung der Seelenvorgänge, behauptet dem Herbartschen einfachen Seelenrealen gegenüber die aus unendlich vielen Urvermögen sich ergebende Zusammengesetztheit der Seele. Er betrachtet sie nicht als einfache Substanz, sondern als ein „System von Kräften" und betont nachdrücklich ihre innere Aktivität. So wenig auch die moderne Psychologie den Benekeschen Seelenbegriff anerkennen kann, in der Auffassung der Seele als eines ausgesprochen Dynamischen, innerlich Lebendigen, stimmt sie mit ihm überein.

Wenn wir uns jetzt der psychologischen Theorie Herbarts zuwenden, so fällt zunächst auf, daß die Vorstellung das Grund-

element derselben ist. Er sagt von ihr [1]): „Wie die Physiologie den Leib aus Fibern, so konstruiert sie den Geist aus Vorstellungsreihen." Die Vorstellung ist das Substrat, an dem das gesamte Seelenleben sich abspielt, die Seele bleibt völlig im Hintergrunde. An den Vorstellungen vollzieht sich das, was wir psychisches Geschehen, Denken, Fühlen und Wollen nennen. Unter „Vorstellung" versteht aber Herbart nicht bloß das einfache Element, sondern auch komplexe Bewußtseinsinhalte. Schon dadurch kommt eine bedauerliche Ungenauigkeit in seine Theorie der Vorstellungen. Mit Recht tadelt auch Eduard von Hartmann, daß Herbart durch seinen Versuch alles Psychische aus einem Gebilde unseres Bewußtseins abzuleiten, eine reine Bewußtseinspsychologie begründet habe, die das wichtige Gebiet des psychischen Unbewußtseins nicht genügend beachte. Und Ziechner findet, daß Herbarts gesunde psychologische Anschauung durch seinen Trieb, alles auf die Spitze eines einzigen Prinzipes zurückzuführen, gleichsam gepreßt und ihres wahren Charakters beraubt werde.

Mit großem Geschick hat Herbart aus dem Grundgedanken, daß die Vorstellung das einzige primäre psychische Objekt sei, seine Lehre von der Statik und Mechanik der Vorstellungen entwickelt und durch seine scharfsinnigen Darlegungen gezeigt, daß in der Tat ein weites Gebiet des psychischen Geschehens durch die Annahme eines einfachen Mechanismus zu erklären ist. Es wäre Unrecht, ihm deshalb die mechanische Auffassung des Seelischen zu einem Vorwurf zu machen, zumal er selbst sagt: „Dieser Begriff hat hier nicht die Bedeutung wie in der Physik," und noch besonders betont, daß dieser Begriff (des Mechanismus) in seinem Innersten verändert, von dem Merkmal einer bloßen Passivität gereinigt wird. Wohl begründet aber ist der Vorwurf des Mechanismus, wenn man bedenkt, wie er Fühlen und Wollen aus den Bewegungen der Vorstellungen zu erklären meint. Und ebenso berechtigt erscheint es uns, wenn man der Herbartschen Psychologie übertriebenen Intellektualismus vorwirft. Daran ändern alle spitzfindigen [2]) Wortglaubereien unentwegter Herbartianer nichts, daß Herbart die Vorgänge des Fühlens und Wollens auf eine falsche oder wenigstens ungenügende Grundlage gestellt hat.

Die moderne Psychologie hat die psychologische Theorie Herbarts im großen und ganzen verworfen. Nicht viel besser ist es der Benekeschen Seelenlehre ergangen. Beneke sucht über die Vorstellungstheorie Herbarts hinauszukommen, indem er nach den subjektiven und objektiven Faktoren forscht, aus

[1]) H. V. 192. [2]) Dr. Selsch. Jrbch. d. V. f. w. P. 09.

denen das elementarste Bewußtseinsprodukt, die einfache Empfindung, entsteht. Er findet sie einerseits in den Urvermögen, andererseits in den Reizen. Von besonderer Bedeutung sind in seiner Theorie die Urvermögen. Sie sind ihm die Grundelemente des Psychischen und die Grundbegriffe seiner Psychologie. Die Bekämpfung der abstrakten Seelenvermögen durch Herbart hatte er durchaus gut geheißen. Den Radikalismus Herbarts jedoch, ohne die Annahme irgend welcher rein seelischen Vermögen oder Fähigkeiten auszukommen, macht er nicht mit, hält vielmehr die Hypothese konkreter Vermögen für durchaus notwendig. Urvermögen ist ihm das, woraus die Seele bei der Geburt besteht. Nur dadurch, daß Herbart psychologische Spekulation willkürlich abbricht, kann er zu einer völligen Verneinung des Vermögensbegriffes gelangen [1]) „Indem er die allgemeinste Bildungsform der ausgebildeten Seele fälschlich als eine wirklich ursprüngliche und allgemeine Grundform bestehen ließ, wurde im Anschluß hieran die Konstruktion statt nach den wahrhaft realen, nach eingebildeten metaphysischen oder vielmehr logischen Verhältnissen ausgeführt." Jene bei Herbart vermißten, „wahrhaft realen Verhältnisse" glaubt Beneke nun durch seine „tiefer dringende Untersuchung" in den Urvermögen gefunden zu haben. Genau besehen sind sie nichts weiter als die psychische Energie, atomistisch vorgestellt. Als solche besitzen sie die drei allgemeinen psychologischen Eigenschaften der Reizempfänglichkeit-, -kräftigkeit und -lebendigkeit in individuell verschiedenen Intensitätsgraden. Ihre Bestimmung ist die Erfüllung mit Reizen. Dieser streben sie uranfänglich zu. Hier ist „Streben" die psychische Grundkraft; Benekes Seelenlehre gehört deshalb zur Richtung der voluntaristischen Psychologie. Durch die Reize wird das Urvermögen modifiziert. Von dem psychischen Akte bleibt eine Spur zurück Fälschlicherweise hat eine flüchtige Kritik diese Spuren mit Herbarts „einfachen Vorstellungen" identifiziert. Die Spuren sind keine Vorstellungen, sondern lediglich Residuen, Dispositionen zu Vorstellungen. Selbst die einfachste Vorstellung entsteht aus zahllosen Spuren, die sich summieren. Hiernach scheint uns vielmehr zu den dunklen Perzeptionen Leibnizens eine Beziehung zu bestehen. Wie sich Beneke den Vorgang der Spurenbildung denkt, hat er nirgends ausgesprochen. Vorsichtig sagt er nur [2]): „Zwischen der Produktion und Reproduktion eines psychischen Vorganges muß ein psychischer Mittelzustand im Unbewußtsein liegen. Diesen nenne ich Spur." Überweg bemerkt hierzu: „Ob in der Tat bei der

[1]) Arch. I. 269. [2]) Vergl. B. Lehrb. d. Psych. 3. Aufl. § 29.

Spurenbildung kein besonderes Geschehen anzunehmen ist, scheint zweifelhaft. Ein partielles Reizentschwinden scheint zu einem Schwächerwerden im Bewußtsein die zureichende Ursache zu sein, nicht zu einem Unbewußtwerden, welches doch bei den im Gedächtnis aufbewahrten Vorstellungen und psychischen Gebilden überhaupt eingetreten ist. Entschwindet aber der Reiz vollständig bei Uebertragung der Erregtheit auf andere Gebilde, so wird die entsprechende Vorstellung überhaupt nicht mehr bestehen, und soll dennoch eine Spur vorhanden sein, so muß diese irgendwo gebildet sein." Die moderne physiologische Psychologie führt die psychischen Dispositionen auf nervenphysiologische Änderungen zurück. Erst dadurch wird der Spurenbegriff seines mystischen und unbestimmten Charakters enthoben. Noak spricht es geradezu aus [1]): „Benekes Anschauungen haben das Eigentümliche, daß sie über sich hinaus zu einer physiologischen Psychologie hintreiben." Und Überweg meint: „Weit naturgemäßer und den Benekeschen Prinzipien nicht widerstreitend, – ist die Annahme, daß wir aus den anderen leiblichen Systemen die höheren leiblichen, so aus diesen wiederum die psychischen durch Assimilation sich stets neue Kräfte anbilden und daß etwa das Nervensystem und Gehirn der Seele gleichsam als Kräftereservoir dienen." Dieses Hindrängen zu physiologischer Interpretation kennzeichnet auch schon die Lehre von den Urvermögen. Ein Gegner Benekes, Flashar, tadelt geradezu an diesem Grundbegriff die unklare Vermischung von Physiologischem und Psychologischem. Und Überweg fragt: „Wie verhalten sich die Urvermögen zu den Ganglienzellen im Gehirn?" Beneke freilich lehnt aus Furcht, dem Vorwurf des Materialismus zu verfallen, jede Einwirkung des Physiologischen auf Psychologisches als unmöglich ab. Eine Psychophysyk, die es unternimmt, geistige Vorgänge durch leibliche Veränderungen begreiflich zu machen, würde er wahrscheinlich – ob mit Recht oder Unrecht soll hier nicht untersucht werden – bekämpft haben. Trotzdem sind Benekes Anhänger vollkommen im Recht, wenn sie dessen psychologische Grundbegriffe physiologisch zu stützen suchen. Bei größerer Unbefangenheit des Urteils würde Beneke desgleichen getan haben. So aber schwankt Beneke in seinen Ansichten über das Verhältnis von Leib und Seele zwischen zwei Gegensätzen hin und her. Einmal behauptet er, Leib und Seele seien grundsätzlich verschieden, die Seele von durchgängiger Geistigkeit. Damit neigt er offenbar dem Dualismus zu. Ein andermal

[1]) Psyche. 3t. 1859.

sieht er aber zwischen Leiblichem und Geistigem nur Grad-, keine Artunterschiede. Alles Leibliche ist ihm ein „untergeordnet Geistiges." Damit huldigt er einem spiritualistisch gerichteten Monismus, von dem übrigens Erdmann bemerkt: „Wenn Beneke und seine Verehrer, weil hier die Körperlichkeit aus gleichartigen Kräften erklärt wird, diese Ansicht dem diametral entgegengesetzten Verfahren der Materialisten gegenüber Spiritualismus nennen und sich dessen rühmen, daß, während der Materialismus in der Seele potenzierte Leiblichkeit sieht, hier der Leib untergeordnetes Seelisches wäre, so vergessen sie vielleicht zu sehr, daß der Unterschied zwischen $a = b^n$ und $b = \sqrt[n]{a}$ nicht sehr groß ist.

Viel klarer und in sich geschlossener ist nach unserer Meinung Herbarts Stellung zu dem in Rede stehenden Problem. Die Trennung des Seelischen vom Leiblichen ist streng eingehalten. Doch schreibt er dem letzteren eine nicht selten bedeutende Beeinflussung psychischer Vorgänge zu. Und wenn nach seiner Überzeugung die kausale Verknüpfung zwischen dem psychischen und dem ihn begleitenden physischen Mechanismus auch nicht so groß ist, daß „alle Phänomene des Bewußtseins nichts als Äußerungen des gesamten Organismus" wären und „eine Psychologie ohne Physiologie vergebliches" Bemühen sein würde, so fragt er sich doch: „Wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebnis der Psychologie?" Ja, er bekennt, daß gewisse Äußerungen des geistigen Lebens sich gar nicht aus reiner Psychologie erklären" lassen und betont, daß es „dem Psychologen wichtig sein muß," die Mannigfaltigkeit des „mitwirkenden Leiblichen zu überschauen." Damit aber erkennt er, ohne freilich es offen ausgesprochen, wie uns scheint, die Bedeutung und Notwendigkeit einer physiologischen Psychologie an.

Beide Psychologen machen den Versuch, das geistige Leben zu „konstruieren." Darin aber liegt, daß beide auch innerhalb des Psychischen das Walten des Kausalitätsprinzips anerkennen. Bei Herbart hat sich diese Überzeugung in den Gesetzen vom Sinken und Steigen, vom Verknüpfen und Verschmelzen, vom Hemmen und Fördern der Vorstellungen niedergelegt. Beneke bekämpft nun zwar den Herbartschen Vorstellungsmechanismus, wenn er sagt: „[1]) Mit einem Mechanismus aber irgendwelcher Art hat die Entwicklung der Seele nicht das mindeste zu tun, vielmehr ist alles in der menschlichen Seele nicht nur Kraft, sondern lebendige Kraft oder Leben." Aber er behauptet: „Kör-

[1]) Arch.

per und Geist entwickeln sich nach einerlei Gesetzen." Damit meint er aber keineswegs die Naturgesetze des Stoßes und Gegenstoßes, wie sie in Physik und Chemie auftreten, sondern Gesetze, wie sie die biologischen Wissenschaften feststellen. Ganz klar spricht er die Überzeugung aus, daß die naturwissenschaftliche Psychologie im wesentlichen zur Biologie gehört. Mit Recht rühmt daher auch Höffding den biologischen Charakter der Benekeschen Psychologie gegenüber dem Herbartschen Seelenmechanismus. In 4 Grundgesetzen und Grundprozessen glaubt Beneke das Wesen des psychischen Geschehens vollkommen bestimmt zu haben. Mit ihrer Hülfe hofft er die schwersten Rätsel des seelischen Lebens lösen zu können. Erster Grundprozeß ist ihm der Prozeß der Reizaneignung durch die Urvermögen. Durch ihn werden die ersten und zugleich für alle spätere Entwickelung grundlegenden Tatsachen des Bewußtseins, die sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen erzeugt. Sie bedingen wohl die geistige Höherbildung, nicht aber eigentlich das, was wir etwa „Wachstum der seelischen Kraft" nennen. Dieser von Beneke als zweiter Grundprozeß bezeichnete, innerste seelische Vorgang besteht vielmehr in einer fortwährenden Neu- und Anbildung von Urvermögen. In wenig klarer Weise sucht Beneke diesen hypothetischen Vorgang durch eine Umwandlung von Reizen in innere Vermögen begreiflich zu machen. Die Analogie mit der Nahrungsaufnahme des Leibes ist unverkennbar. Das dritte psychische Grundgesetz sucht darzulegen, wie die höheren geistigen Produkte aus den niederen heraus entstehen! Die durch Reize modifizierten Urvermögen sollen von ihrer Grundnatur der Beweglichkeit und des Strebens unter gewissen Umständen nur wenig eingebüßt haben und einen psychischen Vorgang, analog der chemischen Wahlverwandtschaft, bedingen „Alle Entwickelungen unseres Seins sind in jedem Augenblick unseres Lebens bestrebt, die in ihnen beweglichen Elemente gegeneinander auszugleichen." Hieran schließt sich unmittelbar der vierte und letzte Grundprozeß an: „Gleiche Gebilde der menschlichen Seele und ähnliche nach Maßgabe ihrer Gleichheit ziehen einander an oder streben, mit einander in nähere Verbindung einzugehen." Es ist wohl richtig, wenn Überweg diesen rein geistigen, also unräumlichen Vorgang der „Anziehung" als „Miterregung" deutet.

Ergänzend fügt Beneke zu den 4 Grundprozessen seine Lehre von den 5 Bildungsformen hinzu. Sie geben das Verhältnis zwischen Reiz und Urvermögen an. Es kann sein, daß der Reiz zu gering ist (Unlustgefühl), daß er gerade ange-

meſſen iſt (reine, gefühlsfreie Wahrnehmung), daß er in „ausgezeichneter Fülle“ vorhanden iſt (Luſtgefühl), daß er „allmählich im Übermaß“ auftritt (Überdruß) oder ſchließlich, daß er „plötzlich überfließt“ (Schmerz). So glaubt Beneke die reinen „Vorſtellungsgebilde wie die affektiven oder Stimmungsgebilde von Anbeginn unterſcheiden zu können trotz einheitlichen Urſprungs.

Immer und überall haben nach Beneke dieſe „unveränderlichen Entwickelungsgeſetze der Seele“ Geltung. Beneke berauſcht ſich geradezu an der weitgreifenden Bedeutung dieſer Hauptſätze. Bei ſchärferem Zuſehen freilich erkennt man den wahren Grund ihrer großen Anwendbarkeit. Sie ſind rein formaler Natur, Abſtraktionen des allgemeinen pſychiſchen Verlaufs, wie wir die Urvermögen mit ihren drei allgemeinen Eigenſchaften erkannt haben als Verſelbſtändigungen des an allen pſychiſchen Erſcheinungen Gemeinſamen. Daher verneint ſchon Fortlage den Geſetzcharakter dieſer Benekeſchen Hypotheſen und ſpricht ihnen lediglich heuriſtiſchen Wert zu. Es geht hier Beneke, wie es ihm in ſeinem wiſſenſchaftlichen Streben ſo oft ergangen iſt: Er ſieht ein großes und ſchönes Ziel vor Augen, glaubt es erreicht zu haben und — hat ſich getäuſcht. Mit ſeinen im Ungefähren und Unbeſtimmten ſich haltenden „Geſetzen“ bleibt er weit hinter dem ſcharfen und präziſen, in ſeiner Art kryſtallklaren Vorſtellungsmechanismus Herbarts zurück, obwohl er ganz deutlich die Schwächen und Mängel der Herbartſchen Theorie erkannt hatte. Und doch kann man eine Eigentümlichkeit der Benekeſchen Seelengeſetze nicht nachdrücklich genug rühmen: Es ſind Entwicklungsgeſetze. Mit aller Entſchiedenheit tritt dieſer Gedanke hervor. Sie ſind das wahrhaft Angeborne. Seine Hauptfrage iſt immer: „Wie entſteht dieſes oder jenes pſychiſche Produkt?“ Das Pſychiſche betrachtet er als ein beſtändig ſich Veränderndes, ſich Entwickelndes, Werdendes. Daher ſagt auch Löwenberg mit recht: „[1]Die Originalität der Benekeſchen Pſychologie beſteht in einer durchgängig genetiſchen Erklärung des menſchlichen Bewußtſeins mit allen ihren Inhalten aus den Spuren aller in der Seele früher erregten Gebilde.“ Von der allgemein genetiſchen Betrachtungsweiſe zur eigentlichen Kinderforſchung aber iſt es nur ein Schritt, und wenn dieſen Beneke auch noch nicht gegangen iſt, ſo hat er doch ſchon erkannt, daß „[2]) der ausgebildete Menſch eben eine andere Natur hat als das Tier und ſelbſt das menſchliche Kind.“ Der Entwicklungsgedanke iſt es denn auch, der ſie ſeinerzeit den Pädagogen ſo wertvoll machte,

[1]) L., B. Stellung z. Kantſchen Moralph. Diſſ. Zürich. 01.
[2]) Pr. Ps. II 394.

daß sie trotz ihrer großen Schwächen von vielen Pädagogen als die einzig richtige Grundlegung der Erziehungswissenschaft angesehen wurde. Erst eingehende Versuche, die pädagogische Praxis auf die Benekesche Psychologie zu stützen, mußten zeigen, daß sich aus so allgemeinen Sätzen keine sicheren Direktiven für das pädagogische Handeln gewinnen lassen und daß sie deshalb hierzu noch weniger geeignet ist, als die unmittelbar auf dem Boden der Pädagogik entstandene Psychologie Herbarts. Dies wird uns auch bestätigt durch die gewiß interessante Tatsache, daß es hervorragend [1])Pädagogen gibt, die von Beneke ausgingen und zu Herbart gelangten, während das Umgekehrte nicht eingetreten zu sein scheint.

Wir könnten an dieser Stelle noch eine ganze Reihe spezifisch pädagogisch-psychologischer Begriffe aus beiden Seelenlehren einander gegenüberstellen und würden noch mancherlei Unterschiede neben vielem Ähnlichen nachweisen können. Wir wollen dies nicht tun, sondern im pädagogischen Teil der vorliegenden Arbeit auf solche psychologische Begriffe Rücksicht nehmen, auf die das gerade vorliegende pädagogische Problem hinzuweisen scheint.

Die Ethik Herbarts u. Benekes.

Wir wenden uns vielmehr zu der anderen als pädagogische Grundwissenschaft anerkannten Lehre, zur Ethik. Bei Herbart ist die Beziehung zu dieser Fundamentallehre mit entschiedenem Nachdruck hervorgehoben. Von der sittlichen Energie seines Lehrers Fichte ist etwas in seinen Gedankenkreis übergegangen. Bei Beneke tritt die enge Verbindung von Tugend- und Jugendlehre nicht so bestimmt hervor, doch fehlt sie keineswegs. Auch ihm ist die Erziehung sittlicher Charaktere eine Hauptaufgabe der Pädagogik. Die ethischen Grundanschauungen beider Philosophen müssen daher in Kürze von uns verglichen werden.

Beide treten mit dem Anspruch auf, den Grundgedanken der Kantischen Ethik reiner fortentwickelt und folgerichtiger

[1]) Dörfeld, Ballauf. Beide waren anfangs Anhänger Benekes, später überzeugte Herbartianer. Daher verwerfen sie Benekes Psychologie auch nicht völlig: Z. f. e. Ph. 1864 IV. sagt Ballauf: Selbst ein psychologisches Studium in dieser Beschränkung ist für die unmittelbare Praxis keineswegs verloren, denn es schärft den Sinn für wirkliche Beobachtung unvergleichlich mehr als die alte Psychologie in Kant-Schilling-Hegelscher Richtung; außerdem besitzt ja ohne Zweifel die Benekesche Psychologie einen wahren Kern, der zur Begründung gewisser allgemeiner pädagogischer Prinzipien wohl benutzt werden kann.

durchgebildet zu haben als Kant selbst. Doch unterscheiden sie sich von Anbeginn in der Schärfe der Polemik. Herbart will im wesentlichen nur einzelne Seiten der Kantschen Moral verbessern; Beneke unternimmt es, eine vollständige Reform des Kantschen Reformwerkes" durchzuführen, wobei er sich viel weiter von Kant entfernt, als Herbart jemals zustimmen konnte.

In zwei wichtigen Punkten ihrer Opposition gegen Kant stimmen sie jedoch zusammen, indem sie beide die transzendentale Freiheitslehre in allen ihren Wendungen und die bloß logische Allgemeinheit als oberstes Prinzip der Moral schlankweg verwerfen. Aber während Herbart mit Kant sich eines Sinnes weiß in der Verurteilung einer Ethik, die „als Güterlehre wird auftreten wollen," versucht Beneke im vollen Gegensatze hierzu eine Ehrenrettung des so viel geschmähten Eudämonismus. Das freundnachbarliche Verhältnis, das wenigstens anfangs auf psychologischem Gebiete zwischen Herbart und Beneke bestand, fehlt hier ganz. Schon in seiner ersten Rezension einer ethischen Schrift Benekes tritt Herbart zu ihm in entschiedenste Gegnerschaft. Dabei bekämpft er freilich eine Anschauung, wie sie Beneke gar nicht vertreten hat, indem er dessen „Physik der Sitten" dahin mißversteht, als wolle dieser den normativen Charakter der Ethik mit einem bloß deskriptiven der sittlichen Erscheinungen vertauschen, als wolle er eine Wissenschaft, die bloß sagt, wie das Sittliche ist oder allenfalls im Individuum entsteht, nicht aber wie die menschliche Gesinnung sein soll. Es wird sich weiter unten zeigen, daß Herbart mit dieser Meinung im Unrecht ist, daß vielmehr Beneke geradeso wie Herbart, wie Kant und die Vertreter des spekulativen Idealismus festhält an der Idealität des Sittlichen, seiner Allgemeinheit, allgemeinen Gültigkeit und in besonderen Beziehungen auch absoluten Notwendigkeit. Es ist eine Synthese der vorkantischen, namentlich von englischen Philosophen gepflegten Glückseligkeitslehre mit dem allgemeinen verpflichtenden Charakter der Kantschen Moral, die Beneke mit Hilfe seiner Psychologie versucht hat.

Auch die Herbartsche Ethik trägt psychologisches Gepräge, freilich nicht im Benekeschen Sinne. Dessen Versuch mit psychologischen Erklärungen das Sittliche begreiflich zu machen, nennt er geradezu eine [1]) „Verunreinigung der Sittenlehre," denn „die [2]) Wertbestimmung ist das, was die Sittenlehre leisten soll," die psychologische Erklärung, aber wie die Sitten entstehen und sich fortbilden können, ist nicht ihre Auf-

[1]) [2]) H. XII. 563.

gabe. Absichtlich vermeidet er es, eine psychologisch begründete Genesis des Sittlichen zu geben, ein Nachteil, der sich in seiner Pädagogik zeigen muß. [1]) „Der praktischen Philosophie kommt es nicht darauf an, den Geschmack psychologisch, wohl gar transzendental zu betrachten, sondern Willen und Willensverhältnisse selbst zu betrachten" Die Tatsache des moralischen Bewußtseins ist einfach als solche aufzufassen. Etwa das Sittliche auf die natürlichen menschlichen Neigungen begründen zu wollen, hält er für grundfalsch. [2]) „Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich. Die Moral rückt mit einem Machtgriff den Menschen aus der räumlichen Welt in die Geisterwelt."

Trotz der deutlichen Ablehnung von psychologisch-ethischen Erörterungen bleibt unsere Behauptung von dem psychologischen Charakter der [3]) Herbartschen Sittenlehre bestehen. Zwar gewinnt Herbart seine praktischen Ideen nicht durch psychologische Anüalysis, auch untersucht er nicht das psychologische Verhältnis in dem die sittlichen Urteile zu den Gefühlen und den übrigen seelischen Vorgängen stehen. Es ist auch nicht der Tugendbegriff, nicht der Begriff des höchsten Gutes, auch nicht der strenge Pflichtbegriff Kants der Ausgangspunkt seiner Ethik wird, sondern die psychologische Tatsache, daß überhaupt sittliche Urteile gebildet werden. Das Sittliche ist schlechthin gegeben, ist psychischer Tatbestand. Aufgabe einer wissenschaftlichen Ethik ist es, lediglich festzustellen, was die Urteile zu sittlichen macht. Durch diese Aufgabe aber wird die Sittenlehre zu „einer auf empirischer Grundlage ruhenden spekulativen Wissenschaft." „Moralische Urteile" jedoch sind Urteile über sehr zusammengesetzte Gegenstände, Elementarurteile müssen gefunden werden. Es ist nun bezeichnet für den Zusammenhang der Ethik Herbarts mit der Kants, daß er mit aller Entschiedenheit an dem Formalprinzip der Moral festhält. Die Form des Willens bleibt Kriterium des Sittlichen, aber nicht die allgemeine Gesetzlichkeit im Sinne Kants, sondern die einfachen Willensverhältnisse sind die Formen, die Gegenstand sittlicher Beurteilung werden. Im vollen Einklang mit dem intellektualistischen Charakter seiner Psychologie, die im Vorstellen die Grundtätigkeit der Seele erblickt, versteht er unter den Elementen des Sittlichen das „Vorstellen" gewisser einfacher Willensverhältnisse und zwar das „vollendete Vorstellen" derselben, das zugleich ein unwillkürliches Ge- und Mißfallen hervorruft. [4]) „Nichts anderes als Zeichnungen eines

[1]). H. II. 340.
[2]). H. I 41.
[3]) Trendelenberg. Log. Untersuchungen II 517: „Der letzte Grund des Ethischen liegt im psycholog. Mechanismus."
[4]) H. II. 335.

solchen und solchen Wollens hat sie (die Ethik) zu liefern, damit bei den Zuschauern über einiges Wollen ein unwillkürlicher Beifall, über anderes ein unwillkürliches Mißfallen rege wird." Als „begierdelose Werturteile" über einfache Willensverhältnisse bezeichnet Herbart die Elementarbestandteile des Sittlichen. Urteile dieser Art aber sind Urteile des Geschmacks. Die Wissenschaft, die sich mit solchen befaßt, ist die allgemeine Ästhetik. Der sittliche Geschmack also, als Geschmack überhaupt, ist ein Problem der Ästhetik. Wegen der Unterordnung des Ethischen unter das Ästhetische und wegen der Begründung des Ethischen auf Verhältnisse, also auf etwas rein Formales, charakterisiert sich die Herbartsche Ethik als ästhetischer Formalismus.

Das erste *) Prinzip des Sittlichen sind nach Herbart die Willensformen. Aber erst seine Theorie des Geschmacks bildet den Grund seiner Stellungnahme zur Ethik und ihrer oben erwähnten Unterordnung unter die allgemeine Ästhetik. Zwar bemüht sich Herbart überall, diesen Geschmack zu kennzeichnen als Effekt des Vorstellens von Willensverhältnissen. Aber nirgends hat er den kausalen Zusammenhang nachgewiesen [1]): „Herbarts Geschmacksurteile steigen aus dem Unbewußten." Außerdem bekennt schon Strümpell, daß in der bloßen Vorstellung des Unterschieds der Gegensätze zweier an sich gleichgültiger Vorstellungen noch nicht das Gefühl liege, das doch offenbar dem Werturteil über Willensformen zugrunde liegt. Das moralische Gefühl aber, das durch die Beziehung jener Willensformen auf das Ich entsteht, verweist Herbart aus der Grundlegung seiner Ethik. Diese Stellungnahme erklärt sich aus der prinzipiellen Abneigung Herbarts, die praktische Philosophie mit irgend einem anderen Teile der Philosophie in Verbindung zu bringen. Sie bedingt den intuitiven Charakter seiner Ethik und das willkürliche Abbrechen der auf die Ursachen des Sittlichen gerichteten Spekulation. Herbart begnügt sich mit dem Nachweis der sittlichen Elementarbestandteile, der einfachen Geschmacksurteile. Ganz entschieden wehrt er sich gegen den Vorwurf, daß seiner aus Geschmacksurteilen aufgebauten Sittenlehre die Unsicherheit der ästhetischen Urteile anhafte. Es ist ja nicht die landläufige Ästhetik, der er seine Prinzipien einer praktischen Philosophie entnimmt. Eine solche beschäftigt sich mit ästhetischen Totalurteilen, derern Unsicherheit aus der Fülle der Beziehungen

*) Realgrund des Sittlichen: Willensverhältnisse. Erkenntnisgrund des Sittlichen: Geschmacksurteile. (Vergl. H. VIII. 136).

[1]) Phys. Psych. II. [201], Wundt.

sich erklären läßt, die dem Urteil unterstehen. Die ethisch-ästhetischen Elementarurteile dagegen beziehen sich nur auf einzelne Verhältnisse und sind deshalb vollkommen eindeutig bestimmt. Bei seinen Bemühungen, derartige „willenlose Wert-urteile des Willens" festzustellen, findet Herbart fünf. Es sind die praktischen Ideen der inneren Freiheit und Vollkom-menheit, des Rechts, des Wohlwollens und der Billigkeit. In ihnen soll sich das Wesen des Sittlichen erschöpfend dar-stellen. In ihnen glaubt er die a priori konstruierte Reihe der sittlichen Formen aller überhaupt denkbaren einfachen Willens-verhältnisse und darum die notwendig konstitutiven Elemente des Sittlichen beisammen zu haben, kurz, er erhebt den An-spruch auf die Vollständigkeit seines ethischen Systems. Aber Herbart hat sich bei Aufstellung seiner fünf sittlichen Ideen nach keinem festen Grundsatz gerichtet; die einzelnen Ideen aus einem höheren Prinzip abzuleiten, hat er grundsätzlich verschmäht. Hat er nun recht, daß das sittliche Urteil als ein unmittelbares Urteil über bestimmte Willensverhältnisse gefällt wird, so muß aus der Tatsache, daß es eine Anzahl von Willensverhältnissen gibt, mit Notwendigkeit die Vielheit der unabhängigen moralischen Ideen gefolgert werden. Dann aber muß um so mehr die Frage untersucht werden, wie gerade die fünf verschiedenen Willenverhältnisse zum Gegenstand begierde-loser Werturteile werden. Herbart hat diese Lücke in seiner Ideenlehre nicht ausgefüllt und daher allerhand Zweifeln an der Richtigkeit seiner ethischen Fundamentaluntersuchungen Raum gegeben. Dies zeigt sich deutlich, wenn wir uns einer kurzen kritischen Betrachtung der fünf sittlichen Musterbegriffe zuwenden, deren hohe Bedeutung für den Tugendbegriff und damit für die sittliche Erziehung ihre Berücksichtigung an dieser Stelle notwendig macht.

Herbart hat seine praktischen Ideen als ein Aggregat gleich-artiger, von einander unabhängiger Willensverhältnisse auf-gefaßt, hat sie koordiniert. Genau besehen ist dies jedoch nicht richtig. Schon die Idee der inneren Freiheit gibt zu Bedenken Anlaß. Sie besteht in der Übereinstimmung des indivi-duellen Willens mit der Einsicht. Hier handelt es sich also gar nicht um das Verhältnis zweier Willen. Auch ist das Wollen nach Einsicht allenfalls ein vernünftiges, aber kein sitt-liches Tun. Erst wenn wir unter der Einsicht die sittliche Ein-sicht verstehen, erhebt sich die Idee der inneren Freiheit zur Würde der lange vor Herbart bekannten sittlichen Freiheit. Dann aber setzen wir das Sittliche voraus, das wir begründen wollen. Wie uns scheinen will, ist die Herbartsche Idee der inneren Freiheit gar kein sittliches Elementarurteil, sondern zusam-

mengesetzter Art. Die sittliche Einsicht muß verstanden werden als die Summe der vier anderen oben genannten Musterbegriffe. Sie stellt nur fest, daß Wollen und Handeln den übrigen praktischen Ideen gemäß erfolgt. Und wenn Herbart letzten Endes in der Idee der inneren Freiheit die sittliche Autonomie betont wissen will, so muß er doch stets die übrigen praktischen Ideen hinzudenken, um ihr die Qualität des Sittlichen zu verleihen.

Ähnlich verhält es sich mit der Idee der Vollkommenheit. Sie bedeutet nicht etwa das Musterbild eines vollkommen guten Willens, sondern die vollendete Vorstellung des reinen Größenverhältnisses zweier Willen, das unwillkürlich Beifall erweckt. [1])„Im bloßen Größenverhältnis gefällt das Stärkere neben dem Schwächeren, mißfällt das Schwächere neben dem Stärkeren."

Die Größe der Energie, die Mannigfaltigkeit und Ausdauer eines Willens kann unsern Beifall erwecken, uns zur Bewunderung hinreißen, ohne über den sittlichen Wert entscheiden zu können. Das Wesen des Sittlichen liegt nach unserer Meinung nicht in dem Grade, mit dem es im einzelnen Falle gewollt wird. Die Idee der Vollkommenheit setzt das Sittliche voraus, wenn sie den Rang eines sittlichen Musterbildes einnimmt. Wenn sie dies aber voraussetzt, so kann sie es nicht zugleich begründen. Und darum gehört nach unserer Auffassung die Herbartsche Idee der Vollkommenheit nicht zu den konstitutiven Elementen des Sittlichen. [2])„Was hilft die Größe, wo die sittliche Qualität fehlt? Das sittlich Gleichgültige, und dieses legt Herbart seiner Vollkommenheit zu grunde, bleibt sittlich gleichgültig, ob groß oder klein".

Eine besondere Vorliebe besaß Herbart für die Idee des Wohlwollens. [3])„Sie ist die einzige", sagt er, „in welcher sich ein Beifall ausspricht, der auf einer Auffassung ohne Seitenblick beruht." Hier zeigt sich, will uns scheinen, Herbarts blasse Furcht selbst vor dem Schatten des Eudämonismus und zugleich die Unmöglichkeit eudämonistische Gedanken völlig auszuschließen. Unter dem Wohlwollen für eine Person versteht er nicht einfach „ihr Wohl wollen". Er sagt vielmehr: [4])„Es ist die Befriedigung des fremden Wollens, welche der eigne Wille unmittelbar zu seinem Gegenstande macht. Das so bestimmte Verhältnis ergibt die Idee des Wohlwollens". [5])„Die Güte (oder was dasselbe bedeutet, das Wohlwollen) ist es, welches die fremden Willen sich aneignet, sich ihnen widmet, sie mit dem eignen Willen har-

[1]) H. VIII. 38. [2]) Dr. Dittes. Pädag. VII. [3]) H. VIII. 44. [4]) H. I. 139. [5]) H. VIII. 42.

monisch begleitet." Doch Herbart findet selbst, daß in der Harmonie des eignen mit einem fremden Willen noch nicht der Grund zu jenem Beifall liegt, der das Verhältnis zu einem sittlichen macht. Ausdrücklich bemerkt er: [1]) „Es ist notwendig, daß der vorgestellte Wille tadellos erfunden werde." Damit gibt er zu, daß die Qualität des Sittlichen schon vorhanden sein muß, wenn der eigene Wille dem fremden zustimmen soll. Auch die Idee des Wohlwollens im Herbartschen Sinne zeigt, daß bloße Willensverhältnisse nicht den zureichenden Grund zum sittlichen Urteil abgeben können.

In engem Zusammenhang mit der Idee des Wohlwollens steht die Idee des Rechts. Auch bei ihr handelt es sich um das Verhältnis des eigenen Wollens zu einem oder mehreren fremden. Aber [2]) „nicht mehr bloß um vorgestelltes fremdes Wollen, sondern um wirkliche Willen mehrerer Vernunftwesen ist es zu tun." Diese Willen können natürlich nur mittelbar in ein wirkliches Verhältnis treten. Sie [3]) „müssen hervorbrechen in eine äußere Welt, die den Mehreren gemein ist." Und erläuternd fügte er hinzu: [4]) „Wer aber, ohne Frage nach den Quantitäten der Kräfte, bloß das Verhältnis der streitenden Willen auffaßt, der wird nicht Anstand nehmen, das Urteil auszusprechen: „Der Streit mißfällt!" Herbart glaubt also, daß lediglich aus dem Gegensatz oder der Übereinstimmung zweier Willen ein unwillkürliches Mißfallen oder ein unwillkürlicher Beifall entsteht, der ein sittliches Urteil veranlaßt. Wir müssen das bezweifeln. Dem bloßen Verhältnis fehlt die sittliche Qualität. Der Wille ohne jede Beziehung auf die Natur seiner Zwecke ist reine Naturkraft. Das Zusammentreffen zweier Naturkräfte aber ist weder sittlich noch unsittlich. Daher müssen, wenn das Wort, der Streit mißfällt, richtig sein soll, schon voraus beide Willen bestimmten sittlichen Wert haben. Mißfallen ist nicht der Streit an sich, sondern die im Streite sich offenbarende Gesinnung und die Folgen des Streites. Soweit die erstere in Betracht kommt, weist die Idee des Rechtes aber auf das Wohlwollen als ihre Voraussetzung hin. Nach unserm Dafürhalten ist die Idee des Rechts gar kein selbständiges, sittliches Elementarurteil, sondern ein Totalurteil. Wenn Dr. [5]) Selsch betont, daß man Herbart Unrecht tut, wenn man aus dem Mißfallen des Streites folgere, Streit ist unter allen Umständen zu vermeiden, so zeigt sich doch gerade darin, daß die Idee des Rechts nicht „ohne Seitenblicke" auskommen kann,daß der Begriff des Rechtes

---

[1]) H. VIII. [44]. [2]) H. VIII. [46]. [3]) H. VIII. [46]. [4]) H. VIII. [49]
[5]) Erl. z. Herbarts Ethik Dr. Selsch.

als „Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streit vorbeuge," viel zu schwankend ist, um in jedem Falle ein unwillkürliches Gefallen oder Mißfallen von sittlichem Werte auslösen zu können.

Auch das letzte der Elementarurteile des Sittlichen, die Idee der Billigkeit, [1]) haftet nicht an der Form des Willensverhältnisses. Herbart freilich behauptet dies. In einem Axiom, ähnlich dem der Idee des Rechts, der Streit mißfällt, behauptet er: [2]) „Die Tat, als Störerin, mißfällt." Um die Idee der Billigkeit oder Vergeltung rein als solche aufzufassen, ist von der Gesinnung des Wohl- und Wehetäters und vom Wohlsein des Empfängers völlig zu abstrahieren [3]) „und bloß die Tat als Tat festzuhalten." Diese aber stört den zwischen zwei Willen als allein wohlgefällig empfundenen Gleichgewichtszustand. Deshalb [4]) „treibt das Positive, das mißfällt, zu dem Begriff des ihm gleichen Negativen, mit welchem zusammen es null machen würde." [5]) „Rückgang also des gleichen Quantums Wohl und Wehe, von dem Empfänger zum Täter ist das, worauf das Urteil weiset." Wenn wir Herbart recht verstehen, so soll in einem bloßen Größenverhältnis, in einem reinen Quantitätsverhältnis die Qualität des Sittlichen sich dartun. „Die Größe der Tat bestimmt die Größe des Mißfallens." Nach unserer Meinung ist aber „die absichtliche Wohl- oder Wehetat," lediglich als Willensakt gewertet, nichts weiter als natürliche Kraftwirkung. Eine solche aber ist sittlich indifferent. Es genügt nicht, wenn wir „den Rückgang des Wehe als Wehe, den des Wohls als Wohl auffassen, erst wenn wir letzteres als Lohn, ersteres als Strafe ansehen, können wir von Vergeltung reden. Damit erst wird das Wohl oder Wehe sittlich qualifiziert. Deshalb ist das sittliche Gefühl des Menschen auch noch nicht beruhigt, wenn ein Betrüger etwa in gleicher Weise betrogen wird. Es sieht darin nicht die entsprechende Sühne, obwohl hier Gleiches mit Gleichem „vergolten" wurde. Nicht das formelle Willensverhältnis, sondern der Wille als strafender oder belohnender Wille ist sittlich normiert und als solcher wird sein „Vergelten" erst sittliches Tun. Dr. Dittes nennt die Herbartsche Idee der Billigkeit nicht mit Unrecht „ein recht sieches Wesen," zeigt sich doch die Schwäche der Herbartschen Theorie, das Wesen des Sittlichen lediglich in formalen Verhältnissen des Willens zu erblicken, die als sittliche in unmittelbar entstehenden Geschmacksurteilen sich offenbaren sollen, nirgends deutlicher als hier. Herbart selbst wird hier zu der Konsequenz geführt:

---

[1]) Krüger, Chemn. Schulprogramm. [2]) [3]) [4]) [5]) H. VIII. 57.

„Die absichtliche Wohltat mißfällt, solange sie unvergolten dasteht.“ Zwar meint Herbart, mißfällig ist das Unvergoltensein der Wohltat, nicht diese selbst, doch liegt auch schon darin eine Übersteigerung der uralten sittlichen Forderung, daß Wohltaten den Dank des Empfängers herausfordern.

Mit diesen fünf „Grundverhältnissen“ glaubt Herbart die Grundlagen jeder wissenschaftlichen Ethik ein für alle Mal geliefert zu haben. Wie ein ewiges Sternbild leuchten sie hinein in das Dunkel des menschlichen Daseins, „* ewig und unveränderlich wie die Sterne selbst.“ Sie lehren, daß die Sittlichkeit zu allen Zeiten bei allen Völkern dieselbe sein muß. Gerade darin aber zeigt sich nach unserer Meinung der Hauptmangel der Herbartschen Grundlegung: Ihr fehlt der Entwicklungsgedanke. Sie vermag es nicht zu erklären, daß der sittliche Zustand allmählich höhere Formen annehmen kann und daß ein auf niederer Kulturstufe stehendes Volk einen anderen Begriff hat als ein auf höherer stehendes. Es fehlt neben dem konstanten Faktor der variable. Zwar versucht Herbart in den abgeleiteten Ideen dem Kulturleben mit seinen mannigfaltigen Pflichten gerecht zu werden, aber das Sittliche soll immer nur soweit im Rahmen einer Rechtsgesellschaft, eines Lohn-, Verwaltungs- und Kultursystems, sowie einer beseelten Gesellschaft erscheinen, als es den fünf Grundideen entspricht. Dabei ist es, wie Regler nachweist, „in den abgeleiteten Ideen Herbart nicht gelungen, seine Ethik von dem (ihm verhaßten) Eudämonismus, nicht einmal vom [1]) Utilitarismus freizuhalten. Es ist eben nicht möglich, die Vielgestaltigkeit des konkreten sittlichen Lebens ohne Zwang und Künstelei allein aus der Fünfzahl der Herbartschen Grundideen heraus in ihrem Wesen zu verstehen. Die sittliche Höherbildung des ganzen Menschengeschlechts, die von Kant geleugnet, von Herbart für eine unumstößliche Wahrheit erklärt wird, kann er gleichwohl nicht aus seiner Ethik begreiflich machen, sondern muß sich auf die allgemeine Steigerung der [2]) Kultur, auf die Erweiterung und Vertiefung des menschlichen Gedankenkreises berufen. Er ist also gezwungen, materiale Prinzipien zu Hülfe zu nehmen.

Auch Beneke, dessen ethische Hauptgedanken im folgenden einer kurzen Betrachtung unterzogen werden sollen, glaubt fest an die sittliche Höherbildung des Menschengeschlechts. Deshalb aber hält er eine absolute Ethik im Sinne Her-

[1]) Z. B. im Verwaltungssystem ist das allgemeine Beste zu erreichen = Idee des Wohlwollens.

[2]) H. V. 370. *) Herbart.

barts für wenig zweckmäßig. Als ein Werdendes, sich Entwickelndes faßt er das Sittliche auf. Freilich gewinnt er diese Auffassung nicht durch sittengeschichtliche Betrachtungen. Die historische Grundlegung fehlt dem ethischen System Benekes ebenso wie dem Herbarts. Nicht das Sittliche als Angelegenheit der Gattung interessiert ihn sonderlich, vielmehr das Sittliche als Aufgabe des Individuums. Das Ethische ist ihm eine psychische Erscheinung. Psychologisch muß daher nach seiner Überzeugung jede wissenschaftliche Ethik begründet werden. Er tut dies, doch nicht im Sinne eines schrankenlosen Subjektivismus, wie zuweilen behauptet wird, sondern erhebt die Ethik gerade durch die Grundlegung der Moral auf die allgemein gleiche Natur der menschlichen Seele über die Schranken des einzelnen Ich. Mit dieser Grundlegung rückt Beneke weit von den Herbartschen Ansichten ab Doch ist es nicht eigentlich der Gegensatz zu Herbart, der bedeutungsvoll für die Entwicklung der ethischen Ansichten Benekes gewesen ist. Wie wir schon früher betont haben, ist es vielmehr der Antagonismus zur Kantschen Moral, der sein ethisches Denken befruchtet hat.

Kant hatte behauptet: „Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt und ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch den Willen d. h. an sich gut.“ Diese Behauptung macht Beneke zum Fundamentalsatz seiner Ethik. Er sagt: [1]) „Moralisch gut nennen wir eine Handlung nicht deshalb, weil daraus etwas Gutes, sondern weil sie selbst aus einem inneren Guten hervorgegangen ist oder der Handelnde das Gute gewollt hat Die Kardinalfrage ist nicht eigentlich: „Was soll ich tun?“ sondern „Wie soll ich gesinnt sein!“ Nur diejenige ist die wahre Moral, die rein auf die Gesinnungen und Willensbeschaffenheiten gestellt ist. Eine solche Moral aber, behauptet er, existiert noch nicht trotz Kant und seiner Nachfolger. „Mit den überzeugendsten Gründen hat Kant die Notwendigkeit einer innerlich formalen Begründung des Sittlichen ins Licht gestellt und dennoch über dasselbe zuletzt *) nach äußerlich materiellen Merkmalen entschieden.“ Den Grund dieses „Selbstwiderspruches“ sieht Beneke in dem Dualismus der Kantschen Moral, in der Trennung des Sittenge-

[1]) S. I. [13].

*) Beispiel v. Kant: „Darf man etwas versprechen mit der Absicht, es nicht zu halten? Nein, denn als allgemeines Gesetz angewandt, würde es das Versprechen und den Zweck, den man damit haben mag, selbst unmöglich machen.“

setzes von allem praktischen Lebensinhalt, wie sie durch die Verbannung der materialen Prinzipien aus der Ethik bewirkt wurde. „Indem er alle Berücksichtigung der Zwecke, der Güter und Übel ausschloß, hat er die Moral aus dem mütterlichen Boden herausgerissen, in welchem allein sie kräftig verwachsen und Frucht tragen kann."

Beneke trägt sich nun mit dem großen Plan, der Schöpfer jener „wahren" Moral zu werden, wie er sie oben charakterisiert hat. Dies ist nach seiner Überzeugung nur dann möglich, wenn es gelingt, den Kantschen Dualismus zu überwinden. „Allerdings," sagt er, „kann das Moralische als solches nur formal (als Form der Gesinnung, des Willens) bestimmt werden. Aber wie sich die Form stets an einem Gegenstand findet, von welchem sie die Form ist, so sind auch die moralischen Gesinnungen und der Wille wesentlich auf gewisse Zwecke gerichtet, durch welche sie erst zu bestimmten Gesinnungen und Willensbestimmungen werden." Deshalb legt er sich „die große Frage vor, ob die moralischen Interessen und Anforderungen mit den auf die Güter und Übel gehenden aus einer und derselben Grundwurzel, aus einer psychischen Grundwurzel hervorgehen oder aus verschiedenen." In vier Antithesen stellt er das Für und Wider des Problems zusammen. In der ersten [1]) Antithese weist er darauf hin, daß Urteile über Moralisches und Urteile über Güter und Übel sich auf ganz verschiedene Objekte beziehen, diese auf Außendinge, jene auf Gesinnungen. Doch besteht zwischen beiden ein tatsächlicher, psychologisch bedingter Zusammenhang: In der auf Güter und Übel gerichteten Beurteilung werden die Dinge und deren Eindrücke auf uns „geschätzt," in der moralischen Beurteilung die Gemüts- und Willensbeschaffenheiten. Diese enthalten aber selbst wieder Schätzungen der Dinge und ihrer Eindrücke. Es ist gleichsam ein Prozeß fortschreitender Verinnerlichung, der in der Stufenfolge Außending – Wertschätzung desselben – Beurteilung dieser Wertschätzung zum Ausdruck kommt. Die Frage nach den Normen hat Beneke an dieser Stelle noch nicht beantwortet. Nur das eine hat er gezeigt, daß die Ethik keines äußeren Maßstabes und keines angeborenen Prinzips bedarf, um die Existenz des Sittlichen begreiflich zu machen. So wenig die natürlichen Empfindungn eines solchen bedürfen, um hervorzutreten, so wenig steht der Annahme etwas im Wege, daß das Sittliche rein mit der Natur des Menschen gegeben ist und sich, [2]) „sobald es da ist, rein aus sich selbst, als solches ankündige". Schon die erste

[1]) B. S. I. VIII. [2]) B. S. I. 63 ff.

Antithese läßt die Überzeugung Benekes hervortreten, daß ein durchgehender Parallelismus zwischen sittlich-formaler und natürlich-materialer Beurteilungsweise besteht.

Die zweite Antithese befaßt sich mit dem Gegensatz, der sich in der Allgemeinheit des Sittlichen und der individuellen Mannigfaltigkeit natürlicher Neigungen gegenübertritt. Hier erkennt Beneke nur eine allgemein-gleiche, formale Allgemeingültigkeit der moralischen Würdigung an, die auch [1]) „bei dem individuellen Anschließen an die vorliegenden Verhältnisse stattfinden kann." Ganz entschieden wendet er sich gegen den moralischen Skeptizismus, der alles auf den individuellen Geschmack des einzelnen gründet und eine allgemeine Moral leugnet. Die Allgemeinheit des Sittengesetzes kann nun nicht durch die Annahme eines allgemein-gleichen Angeborenseins begreiflich gemacht werden, weil es überhaupt keine angeborenen Begriffe, Ideen oder Gesetze gibt. Aber der Annahme eines allgemein gleichen Werdens, einer mit Notwendigkeit in allen Menschen in gleicher Art angelegten Entwicklungsfähigkeit steht nichts im Wege. Durch diese auf den tiefsten Grundverhältnissen der menschlichen Organisation beruhenden Allgemeinheit des Ethischen setzt sich Beneke in vollste [2]) Parallele zu dem deutschen Idealismus, der alles Sittliche auf die intelligible Wesenheit, das absolute Ich, den sich als das Allgemeine wissenden Willen und Ähnliches bezieht. Zugleich aber macht der Entwicklungsgedanke den Zusammenhang zwischen Sittlichem und Natürlichem begreiflich, denn, indem eine derartige Gestaltung des Problems die Annahme einer Hemmung oder Störung der Entwicklung erlaubt, macht sie die Notwendigkeit jenes gesetzmäßigen Werdens zu einer bedingten, was den Tatsachen der Erfahrung auch am besten entspricht, die eine weitreichende Verschiedenheit sittlicher Anschauungen bei verschiedenen Individuen zeigt.

Die dritte Antithese stellt die über alle Natur erhabene, ja, mit aller Natur im Gegensatz stehende Idealität des Sittlichen den auf Güter und Übel gerichteten natürlichen Neigungen gegenüber. Mit allem Nachdruck hebt hier Beneke hervor, daß auch das Sittliche als „Bestandteil unserer geistigen Naturentwicklung gegeben" sei und nur als „Glied der Erscheinungswelt" recht verstanden werden könne. Aber damit wird die Idealität des Sittlichen durchaus nicht aufgehoben. Jedes Idealisieren ist psychisches Tun und nur dann wirklich wertvoll, wenn es „im genauen Anschließen an die Grundverhältnisse der menschlichen Natur" erfolgt. Mit Unrecht hat

[1]), [2]) B. S. I. 100.

Kant zwischen Pflicht und Neigung eine unausfüllbare Kluft gesetzt, als ob alle Neigungen mit dem Moralischen in Gegensatz stünden. Mit Unrecht meint Beneke, ist auch die aus dem inneren Kampf siegreich hervorgegangene Tugend als „vollendete Sittlichkeit" gepriesen worden. Wo ein solcher Kampf nötig wird, da ist schon ein sittlich Abweichendes gegeben, da kann das „Ideal einer rein und entschieden begründeten Sittlichkeit" nicht mehr erreicht werden.

So ist für Beneke das Verhältnis zwischen Pflicht und Neigung kein schroffer Gegensatz, vielmehr verhalten sich Sittliches und Natürliches zueinander wie [1]) „eine höhere, edlere, reinere Entwicklung der geistigen Natur des Menschen" zu einer niederen, unedleren, unreineren."

Die vierte Antithese endlich stellt der absoluten Notwendigkeit des Sittlichen die Relativität der sich auf Güter und Übel beziehenden Entwicklungen gegenüber. Hier entschied Beneke, daß Notwendigkeit und Relativität dem Sittlichen in gleicher Weise, nur in verschiedenen Beziehungen zukommen. „Tue deine Pflicht," ist eine sittliche Forderung von absoluter Notwendigkeit. Aber [2]) „es gibt keine Pflicht, die nicht unter gewissen Umständen aufhören könnte, Pflicht zu sein." Der Inhalt des Pflichtmäßigen ist durchaus relativ.

So sehen wir in allen vier Antithesen, wie Beneke bemüht ist, die Gegensätze zwischen Sittlichem und Natürlichem in höherer Einheit aufzuheben und eine Verschmelzung der subjektiv-formalen mit objektiv-materialen Prinzipien der Moral zu stande zu bringen.

Deutlich zeigt sich dieses Streben in seinen Bemühungen um die sittliche Norm. Was der Rationalismus stets geleugnet, der Eudämonismus immer behauptet hat, sucht Beneke wissenschaftlich zu erweisen, nämlich die Existenz einer absoluten Rangordnung dessen, was wir sittlich nennen. Beneke sieht diese in einer [3]) „in allen Menschen in gleicher Weise prädeterminierten Abstufung der Güter und Übel." Die „Förderungen und Hemmungen", in denen sich die Güter und Übel psychisch ankündigen, sind [4]) „Produkte aus dem Zusammenwirken einer größeren oder geringeren Anzahl von psychischen Grundelementen," von Urvermögen und Reizen. Diese Grundelemente alles psychischen Geschehens sind auch die Grundelemente des Ethischen. Und wie diese sich in fünf Grundsystemen ordnen, so ergeben sich auch für die moralischen Elemente „fünf Grundmomente" „oder, wenn man so sagen soll, praktische Kategorien, auf welche sich alle Abstufungsverhältnisse

[1]) B. S. I. 98. [2]) B. S. I. 100. [3]) B. S. I. 99. [4]) B. S. I. 230.

der Güter und Übel möchten zurückführen lassen.“ Genauer hat Beneke das Verhältnis zwischen den ethischen Elementen der Förderungen und Hemmungen einerseits und den psychischen Elementen andernseits nicht gezeichnet. Es bleibt hier ein ähnliches Dunkel bestehen, wie bei Herbart zwischen dem „vollendeten Vorstellen“ und dem unmittelbaren Antrieb zu Beifall oder Mißfallen “

Ähnlich wie Herbart ist es auch Beneke nicht um die Gewinnung vertiefter, sittlicher Wahrheiten, nicht um die Steigerung des sittlichen Ideals zu tun, sondern um die klare [1]) Erkenntnis und durchdringende Bearbeitung des ethischen Materials. Wie Herbart, so sucht auch Beneke die „unendliche Zusammengesetztheit“ und „Verwickeltheit“ des Moralischen in sorgfältiger Analyse aufzulösen, in der Hoffnung, daß [2]) „die Grundelemente nicht gar so viele sind.“ Aber während Herbart zu seinen praktischen Ideen gelangt, kommt Beneke zu seinen nach den „natürlichen Grundverhältnissen“ und dem natürlichen Fortschritt der Seele geordneten Neigungen. Diese erhalten in der Erziehung des sittlichen Wollens in seiner Pädagogik eine ähnliche Bedeutung wie bei Herbart die „Musterbilder.“ Darin aber liegt ein bedeutsamer Unterschied: Herbarts „Musterbilder“ setzen ein „vollendetes Vorstellen,“ eine klarbewußte Anschauung sittlicher Verhältnisse voraus, Beneke findet im Gefühle die ursprünglichste Offenbarungsform des Moralischen. Aber das Moralische ist eine Äußerung unserer innersten psychischen Natur, die sich in der ausgebildeten Seele in allen Hauptbildungsformen darstellen kann. [3]) „Das Sittliche ist das Substantielle, welches durch alle diese Formen (Gefühl; Vorstellung; Begriff; Ideal) hindurchgeht.“ Die praktische Vernunft ist dabei nicht der Anfangs-, sondern der Endpunkt der moralischen Entwickelung im Individuum. Die in sittlichen Begriffen und Grundsätzen festgelegte sittliche Überzeugung sichert ihr eine überragende Herrschaft im Gemüt des einzelnen. Diese zu gewinnen, ist die eigentliche Aufgabe der sittlichen Erziehung. Aber es besteht hier ein ähnlicher Entwicklungsgang wie in der intellektuellen Bildung. Wie dort der Fortschtitt von der Anschauung zum Begriff streng innegehalten werden muß, um wirkliche Geistesbildung hervorzubringen, so muß hier vom eignen innern Erlebnis, von

---

[1]) B S. I. 37.

[2]) B. S. I. XVIII. „Die Wissenschaft im strengen Sinne dieses Worts muß dem Gegebenen durchaus nüchtern gegenübertreten, muß rücksichtslos auffassen und aussprechen, was sie vorfindet.

[3]) Jodl G. d. Eth.

wirklichen effektiven Gebilden, von den Wertgefühlen des Individuums ausgegangen werden.

Wir hatten von Anfang an Benekes Ethik als eine Syntheſe der ſtrengen Pflichtenlehre Kants mit eudämoniſtiſchen Anſchauungen darzuſtellen geſucht. Beneke ſelbſt hat gelegentlich ſeinen Standpunkt als Eudämonismus bezeichnet, Jodl von dem pſychologiſchen Eudämonismus Benekes und Ed. von Hartmann ſogar von einem pſychologiſch verfeinerten Utilitarismus geſprochen. Und doch werden alle dieſe Ausdrücke der eigentümlichen ethiſchen Auffaſſung Benekes nicht völlig gerecht. Dieſem ſelbſt ſchon ſtiegen Bedenken auf, ob ſeine Sittenlehre mit Eudämonismus bezeichnet werden dürfe, wenn er meint: [1]) „Nicht bloß auf Glückſeligkeit kommt es an, auf gleichviel wie lange dauernde und ſich über viele erſtreckende Befriedigung (als Zuſtand), ſondern außerdem und vorzugsweiſe auf innere (intellektuelle, moraliſche etc.) Ausbildung, welche doch in keiner Art ſelbſt unter dem Ausdruck Glückſeligkeit begriffen werden kann. Energiſch lehnt er die Beſtimmung des Moraliſchen unter dem Geſichtspunkt ab: [2]) „Was wird uns die höchſte Befriedigung gewähren und was haben wir uns demnach für unſer Handeln zum Zweck zu ſetzen?“ [3]) Nicht durch die Endpunkte oder Folgen der Handlungen, ſondern durch die Gründe oder Anfangspunkte will er die moraliſchen Vorſchriften gewinnen. [4]) „Alle Verſuche, die Hochachtung vor dem tugendhaften Charakter auf die Gefühle zurückzuführen, welche durch die Erfolge der tugendhaften Handlungen gewirkt werden, ſind entſchieden mißlungen und mußten notwendig mißlingen.“ Ganz entſchieden tritt in ſeinen „Grundlinien“ „Luſt“ und „Schmerz“ hinter „Kraft“ und „edlerer Ausbildung“ zurück. Statt „Luſt“ verwendet er den Ausdruck „Steigerung,“ „da ſie weit augenſcheinlicher und mit allgemeiner Zuſtimmung als der Ausdruck Luſt nicht nur auf vorrübergehende ſinnliche Affekte, ſondern auch auf die bleibenden Anbildungen und auf die Erhöhung, nicht bloß der Reize, ſondern auch der Vermögen ſich bezieht.“ Beneke rückt mit ſeiner Auffaſſung in die Reihe der großen griechiſchen Ethiker, die unter Eudämonie die naturgemäße Vollendung des menſchlichen Lebens verſtanden. Er ſelbſt hat die [5]) Verwandtſchaft ſeiner Lehre mit der ſtoiſchen Ethik hervorgehoben.

Es iſt eine wertvolle Eigenſchaft der Benekeſchen Ethik, daß ſie die ſittliche Vervollkommnungsfähigkeit des Individuums wie des ganzen Menſchengeſchlechts vertritt. Auch da-

[1]) B. S. III. [23]. [2]) B. S. I. [11]. [3]) Vergl. Löwenberg, Benekes Stellung zur Kantiſchen Moralphil. [4]) B. S. I. [11]. [5]) B. S. I. 2. [22].

durch zeichnet sie sich aus, daß sie das sittliche Ideal für fähig hält, immer höhere Formen anzunehmen. Nachdrücklich vertritt sie dabei die Lehren des Altruismus, Kants Ausspruch hierdurch widerlegend: [1]) „Alle Eudämonisten sind praktische Egoisten."

Diese Vorzüge der Benekeschen Ethik, auf die gerade in unseren Tagen als auf eine bedeutsame Erscheinung der 40iger Jahre des vorigen Jahrhunderts hingewiesen [2]) wird, die lange Zeit beinahe völlig unbeachtet blieb, haben für den Pädagogen besondere Bedeutung. Deshalb urteilt auch Ballauf als er schon längst von Beneke zu Herbart übergegangen war, über des ersteren Moralphilosophie: „Man muß zugeben, daß die Prinzipien, aus welchen Beneke jene idealen Normen herzuleiten sucht, klar und einfach sind, sowie daß er zu einem allgemeinen richtigen Ergebnis gelangt, auch dem Egoismus energisch entgegentritt. „Auch hat er „die Lücke, welcher der Eudämonismus in der Regel läßt (keine Normen, keine Kriterien!), auf eine, wie mir scheint, nicht unglückliche Weise auszufüllen gesucht."

Es ist nur zu bedauern, klagt Ballauf weiter, daß sich die Benekesche Ethik „nur auf seine Psychologie gründet." In der Tat liegt hier der wunde Punkt seiner Sittenlehre. Sie scheitert an der Unzulänglichkeit seiner Psychologie. Die Art, wie Beneke die allgemein-gleiche Natur des Menschen zu bestimmen sucht, ist in keiner Weise so klar und einleuchtend, daß der einzelne die für ihn gerade zutreffende Rangordnung von Pflichten und Tugenden im Hinblick auf diese „Grundnatur" feststellen könnte. Dazu kommt noch, daß die moderne Psychologie die Vererbung psychischer, also auch moralischer Dispositionen unzweifelhaft festgestellt hat. Beneke aber hat das Problem der Vererbung in seiner Psychologie und damit zugleich in seiner ethischen Grundlegung nicht beachtet. Die Vernachlässung eines so wichtigen Faktors muß es zweifelhaft erscheinen lassen, ob Beneke die allgemein gleiche Grundnatur" des Menschen erkannt hat, die ausdrückliche Beachtung dieses Faktors aber muß es für unmöglich erklären, daß der Mensch imstande ist, ohne allen Zweifel die allgemein gleiche Rangordnung der Güter und Übel und damit der Pflichten und Tugenden feststellen zu können. Löwenbergs Urteil scheint uns daher völlig gerechtfertigt, wenn er sagt: „Die angebliche Evidenz der Benekeschen psychologischen Konstruktionen wird den Skeptiker schwerlich überzeugen.

---

[1]) Kants Anthropologie (Ausg. Hartenstein X 124.) [2]) Jodl, Kühn, Löwenberg etc.

Man kann geradezu Naivität und Vertrauensseligkeit dem zum Vorwurf machen, der die Benekesche Beweisführung sich zu eigen macht: Benekes Begründung ist formal und inhaltlich unhaltbar.“ Auch in seinen ethischen Schriften zeigt sich die Eigentümlichkeit Benekes, überall in der Kritik gegnerischer Ansichten scharfsinniger zu sein als in der Durchführung positiver Reformvorschläge.

Überblicken wir die soeben gegenübergestellten ethischen Anschauungen Benekes und Herbarts, so kann sich uns nur der anfangs betonte Gegensatz, der teilweise bis zu völliger Gegnerschaft sich verschärfte, bestätigen. Trotzdem können wir nicht sagen, daß Benekes psychologischer Eudämonismus in Opposition zu Herbarts ethisch-ästhetischen Formalismus entstanden wäre. Benekes Sittenlehre ist vielmehr eine eben so originelle Leistung wie die Herbarts. Mögen immerhin beide Philosophen ihre ethischen Ansichten wechselseitig rezensiert haben, einen merklichen Einfluß auf die Gestaltung ihrer Moralsysteme hat dies nicht gehabt. Unabhängig und selbständig stehen beide nebeneinander. Als so unabhängig und so selbständig hatte sich Benekes Psychologie der Herbarts gegenüber nicht erwiesen, aber gleichwohl hatten wir auch hier weitreichende Unterschiede konstatieren können. Deshalb dürfen wir auch die für das Verhältnis der eigentlich pädagogischen Anschauungen höchst wichtige Tatsache festlegen, daß die philosophischen Fundamente beider Männer als originelle, größtenteils von einander unabhängige Gedankenentwickelungen zu betrachten sind, die zwar in vielen Beziehungen übereinstimmen, doch in anderen, nicht minder bedeutungsvollen sich im entschiedenen Gegensatz befinden.

Erziehungslehre.

Die Hauptbegriffe der Erziehungslehre.

Herbarts und Benekes Auffassung der Pädagogik.

Wir wenden uns jetzt der vergleichenden Betrachtungen ihrer pädagogischen Systeme zu. Beneke, der, wie erwähnt, alle Werke Herbarts mit größtem Interesse studierte, kannte sehr wohl auch dessen pädagogische Hauptschriften. Zwar hat er keine dieser Schriften ausführlich rezensiert, doch erwähnt er in seiner eigenen Hauptschrift, der Erziehungs- und

Unterrichtslehre, wiederholt Herbarts Verdienste um die wissenschaftliche Pädagogik. Noch im Vorwort seiner eben genannten Unterrichtslehre gedenkt er des kurz vorher erschienenen „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ und beweist dadurch, daß er sich keine literarische Leistung des von ihm hochgeschätzten Mannes entgehen ließ. Charakteristisch für seine Stellung Herbart gegenüber, sagt er dort: [1]) „Berufen in Hinsicht der psychologischen Erklärungen kann sich der Verfasser auch auf Herbart nicht und namentlich nicht für die Pädagogik, obgleich auch in dieser bekanntlich von Herbart, schon früher und noch neuerdings wieder, viel Treffliches geleistet worden ist.“

Schon aus diesem Worte ist zu erkennen, wie Beneke seine Selbständigkeit in pädagogischen Dingen Herbart gegenüber zu wahren sucht. Nachdrücklich schiebt er den psychologischen Charakter seines pädagogischen Hauptwerks hervor und hebt dadurch den Hauptpunkt der Unterschiede auch richtig heraus. Herbart, der über „Lehrform und Wendung der Pädagogik“ sich mehrfach geäußert hat [2]), wendet sich nicht nur gegen die „historische und chronologische“ Darstellung (nach dem Alter der Zöglinge), er verwirft auch eine Behandlung derselben nach dem Seelenvermögen, überhaupt jede rein psychologisch aufgebaute Pädagogik.[3]) „Eine wissenschaftliche Pädagogik muß erst den Zweck feststellen, für den sie die Mittel gebrauchen will“. Der Zweckbegriff ist daher in seiner Pädagogik der führende; Plan und Gliederung des Erziehungswerkes sollen aus ihm sich ergeben. Ganz besonders zeigt dies sein erstes pädagogisches Hauptwerk, die „Allgemeine Pädagogik“, die in streng architektonischem Aufbau „aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet.“ ist. Benekes Hauptwerk hat ein viel lockereres Gefüge. Von straffem, logisch strengem Aufbau ist da wenig zu spüren. Er will eben „nicht systematischer sein als die Natur selbst“. Am besten geordnet scheint uns in der Erziehungslehre allenfalls noch Kap. 1, Bildung der Vorstellungskräfte, und Kap. 2, Gemüts- und Charakterbildung, zu sein, während die Einleitung und das 3. Kapitel in bunter Folge die verschiedensten Fragen behandeln. Im zweiten Teil seiner Pädagogik bietet die übliche Gliederung nichts Auffälliges, sie zeigt nur das eine, daß Beneke weit mehr die bestehende Schulpraxis im Auge hatte als Herbart, obwohl auch er nur „Anregungen und Umrisse“, also eine allgemeine Pädagogik darstellen wollte.

---

[1]) B. U. X. [2]) z. B. H. XI 428. [3]) H. XI 429.

Wesen und Begriffe der Erziehung

In eigenartiger Weise hat Herbart das Ganze der Erziehung in Regierung, Unterricht und Zucht eingeteilt, während Beneke in hergebrachter Weise zwischen Unterricht und Erziehung unterschied.

Seine Darstellung der Pädagogik beginnt Beneke mit dem Grundbegriff „Erziehung". Ihm ist das Erziehen [1]) ein absichtliches Hinaufziehen des in seiner Entwicklung tiefer stehenden zu der Höhe, auf der sich der Erzieher befindet. Herbart betrachtet das Erziehen als ein Emporheben in ein besseres Dasein und nennt es [2]) „die Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren, dachten." Man hat zuweilen die Auffassung Benekes vom Wesen der Erziehung eine [3]) nüchterne, äußerliche, oberflächliche, banausische genannt, weil ihr das ideale Ziel fehle. Doch ist man damit im Unrecht. Von einem Ziele hat Beneke hier noch gar nicht gesprochen, nur den tatsächlichen Vorgang hat er mit seiner Umschreibung gezeichnet. Und damit hat er zweifellos recht, daß der Erzieher in seinen absichtlichen Einwirkungen den Zögling nicht über sich, den Erzieher, hinauszuführen vermag. Überragt der Schüler schließlich doch seinen Lehrer, so sind noch andere Faktoren in Mitwirkung gewesen. Interessant ist dabei an den Benekeschen Ausführungen, daß er das Werk der Erziehung im Lichte der gesamten Kulturentwicklung betrachtet wissen will. Nur dadurch, daß jede folgende Generation sich auf den Schultern der früheren erhebt, wird es überhaupt erst möglich, die Menschheit auf höhere Stufen zu bringen. „Als Priesterin im Heiligtum der menschlichen Kultur", sagt er, „waltet die Erziehung. Sie hat das heranwachsende Geschlecht in die Mysterien derselben einzuweihen, damit das in Vollkommenheit jeder Art Erworbene" „für ein immer reicheres Anwachsen erhalten werde."

Herbart betont die Auffassung der Erziehung als eines Zweiges der allgemeinen Menschheitsentwicklung nicht so entschieden wie Beneke. Von Anbeginn strebt seine Pädagogik nach einer Gewinnung harmonisch entwickelter Individuen. Das soziale Moment tritt deswegen, wie weiter unten gezeigt wird, nicht so nachdrücklich hervor, wie es die moderne Pädagogik fordert. Zwar will im wesentlichen auch Beneke eine In-

---

[1]) B. E. I [3].

[2]) W. I [337]. „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete".

[3]) Stoy, Encyklopädie.

dividualpädagogik geben, doch wird bei jeder Gelegenheit die soziale Seite der Erziehung herangezogen, so schon in der eben angeführten Betrachtung des Erziehungsbegriffes: der Einzelne erscheint als ein Glied der Menschheit, innerhalb der die Kulturfteigerung zu bemerken ist.

Möglichkeit und Notwendigkeit, Schranken und Maße der Erziehung.

Jede wissenschaftliche Pädagogik, die den Begriff der Erziehung erörtert hat, sucht auch die Möglichkeit und Notwendigkeit derselben, ihre Schranken und ihre Macht theoretisch darzutun. Bezeichnender Weise geht Herbart in seinem ersten Hauptwerk auf diese pädagogischen Vorbegriffe nicht ein. Die geeignete Psychologie fehlt ihm noch. Sein zweites Hauptwerk dagegen beginnt mit der Bildsamkeit, dem „Grundbegriff der Pädagogik". Diese ist ein echtes Kind der Herbartschen Vorstellungspsychologie. Wie er überhaupt die biologische „Einbildung" bekämpft,[1]) „in der Seele stecke schon ein organischer Bau, der sich, wie er einmal beschaffen ist, „entwickelt", so denkt er sich auch die Bildungsmöglichkeit rein mechanisch, schlechtweg passiv. So nennt er[2]) „die Vorstellung, daß die sogenannten menschlichen Anlagen ein organisches, nach inneren Gesetzen sich entfaltendes Ganze bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andre Entwicklung, als die ihm ursprüngliche, aufdringen könne", einen weitverbreiteten Irrtum. „Allerdings wird jeder Kreis von Gedanken und Empfindungen, wie er sich teils erweitert, teils das schon Verbundene inniger verkettet, einem Organismus immer ähnlicher, der ausstößt, was ihm zuwider ist, und assimiliert, was er Tauglichtes antrifft. Ursprünglich aber ist gleichwohl keineswegs in der menschlichen Seele eine organische Konstitution." Herbarts eigentümliche Auffassung vom Wesen der Seele, sowie seine Überzeugung, in der Ausbildung des Gedankenkreises die Entwicklung des Geistes zu heben, mag zu der obigen Ansicht geführt haben, die von der modernen Pädagogik nicht geteilt wird. Viel mehr als Herbart ist Beneke geneigt, von einer „Organisation des Geistes zu sprechen, doch ohne darin eine Behinderung der Erziehungsmöglichkeit erblicken zu können. Im Gegenteil ist auch er von der Möglichkeit der Erziehung tief durchdrungen, da er jede geistige Ausbildung nicht bloß durch die innere Aktivität, sondern auch durch die äußeren Eindrücke bedingt hält. [3]) „Alle Kultur und alle Fortschritte der Kultur beruhen darauf, daß jedem von der frühesten Kindheit an unzählige Kombinationen

[1]) W. II [344]. [2]) H. VII [68]. [3]) Arch.

mitgeteilt werden; nicht nur von denjenigen, mit welchen er in unmittelbare Verbindung kommt, sondern auch solchen, die von früheren Generationen angesammelt worden sind.“ Nur musterhafte Kombinationen haben Bedeutung für die geistige Höherbildung. Doch ist der Zögling fortwährend der Einwirkung verkehrter, unrichtiger Kombinationen ausgesetzt. Aus dieser Tatsache ergibt sich die Notwendigkeit einer planmäßigen Beeinflussung durch Erziehung. Derselben Überzeugung ist auch Herbart, wenn er sagt: „Ein Knabe, der stärker ist als ein solcher Unterricht, eine konsequente Regierung, eine verständige Zucht, ein solcher Knabe ist ein Unding.“ Herbart redet hierbei nicht nur von der Notwendigkeit, sondern zugleich von der [1]) Macht der Erziehung. Und wie wir sehen, ist er von dem Kantischen Optimismus, daß ein Individuum alles, was es werde, durch Erziehung werde, nicht allzuweit entfernt. An anderen Stellen freilich stehen ihm die Schranken der Erziehung deutlich vor Augen, wenn er sagt: [2]) „Man sieht den Unerzogenen geraten und umgekehrt.“ Diese Tatsache verlangt nach einer Erklärung. Sie kann nur aus einer tieferen psychologischen Einsicht heraus gegeben werden. Diese zeigt uns, daß alle Bildungsprozesse zweifach bedingt sind, nach ihrer inneren Seite durch die individuelle Beschaffenheit des Lernenden, nach ihrer äußeren durch die wirkenden Einflüsse. Die Grenzen der Erziehung finden ihre teilweise theoretische Aufklärung in dem Begriff der Individualität, an dem Herbart die angebornen und erworbenen Anlagen unterscheidet. Das Angeborne ist Erbstück, das in den frühesten Jahren Angewöhnte häusliche Mitgift. Beides bildet die Grundlage der persönlichen Eigenart. Sie äußert sich [3]) „in dem Temperament und in einem, von Jugend auf beinahe gleichbleibenden, durch keine Erziehung und kein Schicksal abzuändernden Rhythmus der geistigen Bewegungen.“ Trotzdem ist es Pflicht des Erziehers, [4]) „die Biegsamkeit unerwünschter Anlagen durch Versuche zu erproben.“ Das Individuelle des jungen Menschen ist noch unbestimmt. Es kann umschlagen ins Gute wie Schlimme. [5]) „Diese Unbestimmtheit hat der Erzieher zur Entscheidung zu bringen.“ Voll tiefen Mißtrauens ist er gegen das Natürliche, gleichsam von selbst Entstehende. Der [6]) Zug des Organismus zur Vervollkommnung ist viel zu ungewiß, als daß er dem Rufe der Moralisten und Pädagogen zustimmen könnte: „Folgt der Natur (des Individuums)!“ „Ästhetische und ethische Maximen entstehen [nach seiner Überzeugung] nicht von selbst. Sie muß die [7]) Erziehung künstlich einpflanzen.“

[1]) W. I 474. [2]) W. I 547. [3]) W. II 288. [4]) W. I 368. [5]) W. II 415. [6]) W. II 511. [7]) W. II 650.

Herbart schwankt in seinen Ansichten über die Macht der Erziehung, indem er ihr manchmal eine alle Hindernisse siegreich überwindende Kraft zuspricht, manchmal ihr nur geringe Einwirkungen zutraut. Manchmal beklagt er das Letztere, manchmal sieht er darin durchaus nicht etwas unter allen Umständen Nachteiliges. Individualität ist ihm vielmehr etwas Wertvolles, das [1]) „so unversehrt als möglich zu lassen" ist. „Individualität muß hervortreten, damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde."

Den Grund für das individuell Schrankenvolle der Bildsamkeit kann Herbart nicht metaphysisch-psychologisch, sondern muß es physiologisch erklären als Ergebnis der „Einkörperung" des Geistes in den leiblichen Organismus. Sein Seelenreales gestattet nicht die Annahme individueller Verschiedenheiten.

Verwandte Ansichten äußert Beneke, doch ohne sich mit Herbart zu identifizieren. Wie dieser unterscheidet er zwischen angeborenen und erworbenen Eigenschaften der Individuen. Wie dieser glaubt er, daß das in frühester Jugend Erworbene von ausschlaggebender Bedeutung für die Prägung der Persönlichkeit ist und daß die Wirksamkeit der Erziehung mit wachsendem Alter des Zöglings sich asymptotisch dem Nullpunkt nähert. Eine selbständige, aus seiner Psychologie sich ergebende Stellung nimmt er jedoch gegen die ursprünglichen menschlichen Anlagen, die speziellen Begabungen und Talente ein. Zunächst läßt er das Problem physiologischer Einwirkung völlig beiseite. Dann leugnet er jede uranfängliche, spezielle individuelle Begabung, behauptet aber gleichzeitig die Existenz von „Angeborenem". Darunter versteht er seine abstrakten Urvermögen, die „noch völlig indifferent", „ohne gegenständliche Bestimmtheit" sind. Die besondern Talente und Begabungen bilden sich erst unter den Einflüssen der Außenwelt. Gleichwohl erkennt Beneke eine ursprüngliche psychische Differenzierung an. Die Grundeigenschaften der Urvermögen müssen dies bewirken. Nach seiner Überzeugung kann die Kräftigkeit, die Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit der Urvermögen nicht nur bei den verschiedenen Menschen, sondern auch innerhalb der psychischen Grundsysteme des Individuums graduell sehr verschieden sein. Damit ergibt sich die verschiedene Bildungsfähigkeit nach Intensität und Extensität von selbst. Zugleich wird der Optimismus Benekes begreiflich, den er zum Ausdruck bringt, wenn er behauptet: [2]) „Wird nur das Werk früh genug und mit der rechten Einsicht angefangen und fort-

[1]) W. I 368. [2]) B. I 20.

geführt, so liegt dafür ein sehr ausgedehnter und ungehinderter Spielraum offen. Das Kunstprodukt kann zwar nicht über die Grundmaße hinausgehen, aber innerhalb ihrer ist alles für die Bildungsverhältnisse offen." Trotz dieser optimistischen Ansicht von der Bildungsfähigkeit der menschlichen Natur ist Beneke keineswegs blind gegenüber den Schranken und Schwierigkeiten der Erziehung. [1]) „Sie ist meistenteils nichts weniger als eine Lustfahrt auf ruhigem und glattem Wasserspiegel, sondern ein schwieriges und mühseliges Hindurchsteuern zwischen Klippen und unter Stürmen, die fortwährend Schiffbruch drohen." Die Ursachen dieser Schwierigkeiten liegen nach Beneke aber vielmehr in den störenden Einflüssen der Umwelt des Zöglings als in seiner geistigen Beschaffenheit. Die zahllosen unkontrollierbaren Einwirkungen der umgebenden Natur und Kultur, der Lebensverhältnisse in häuslicher, gesellschaftlicher, nationaler und sozialer Beziehung, der Mitmenschen und der persönlichen Schicksale stehen nicht selten den planmäßigen und methodisch geordneten erzieherischen Maßnahmen gegenüber. Zu diesen größtenteils unabsichtlichen Einflüssen treten noch unabsichtliche des Erziehers selbst hinzu, die gar oft gewichtiger sind als die planvollen, absichtlichen, „wie denn überhaupt für die allgemeine innere Sortexistenz das absichtlich Gewirkte an und für sich nicht den mindesten Vorzug hat vor dem unabsichtlich Gewirkten."

Es ist natürlich, daß auch Herbart auf die häufig nachteiligen Wirkungen der Umgebung des Zöglings zu sprechen kommt. Doch schätzt er die Gefahren derselben viel niedriger ein als Beneke. Er sagt: [2]) Das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Welt und Natur tun im ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu tun sich rühmen darf.

Lassen wir die letzten Erörterungen nochmals rasch an uns vorüberziehen, so drängt sich uns die große sachliche Übereinstimmung auf, die Herbart und Beneke in ihrer Stellung zu den wichtigen Vorfragen der Pädagogik einnehmen. Deutliche Unterschiede treten eigentlich nur dort hervor, wo die verschiedenen psychologischen Grundanschauungen sich besonders stark geltend machen, so beim Begriff der Bildsamkeit und der angeborenen Anlagen. Die eigenartige psychologische Behandlung dieser Vorbegriffe der Erziehung ist aber gerade das Neue in der Darlegung, während die päda-

[1]) Pr. Ps. II. 371. [2]) W. I. 240.

gogischen Ergebnisse sich auch bei früheren Pägagogen finden. Eine Abhängigkeit Benekes von Herbart aus diesen Tatsachen abzuleiten, wird darum niemand einfallen.

Eine solche würde auch für die Beurteilung und das Verhältnis ihrer pädagogischen Systeme nur von untergeordneter Bedeutung sein, während ein Hauptproblem das Endurteil naturgemäß viel entschiedener beeinflussen muß. Ein solches ist die Frage nach den Zielen, den Zwecken der Erziehung. Gerade dieser Frage hat Herbart das tiefste Nachdenken gewidmet. Als ein einheitliches Ganze möchte er das Geschäft der Pädagogik erfassen. Das erscheint ihm jedoch nur möglich, wenn die Aufgabe der Erziehung sich als eine einzige feststellen läßt, wenn von einem obersten Prinzip aus alle Teilzwecke sich bestimmen lassen: In der Pädagogik [1]) „macht sich das Bedürfnis fühlbar, das Ganze eines so unermeßlich vielteilichten, und doch in allen seinen Teilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in einen Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des Plans und konzentrierte Kraft hervorgehe."

Nicht immer hat er diesen Standpunkt einer strengen und starren Vereinheitlichung festgehalten. Der philosophische Einheitsfanatismus seines Lehrers Fichte erregte seine Opposition. Er sagt: „Das Streben nach der höchsten Einheit, welches der Ruin der Philosophie gewesen ist, wird das wohltätig auf die Pädagogik wirken? Wird man hier weniger Künsteleien als dort anwenden, um das Viele, welches seiner Natur nach auseinanderbleiben muß, ineinanderzupressen? Vielmehr wird sich zeigen, daß die Bemühungen, alles auf eine Spitze zu treiben, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammengehört, ihm geworden ist."

Schon dieses Schwanken in der Ansicht über die Möglichkeit eines obersten Erziehungszieles läßt vermuten, daß seine Gedankengänge über das teleologische Problem nicht leicht zu durchschauen sind. Auch wird sich zeigen, daß sie nicht völlig widerspruchsfrei durchgebildet sind. Schon daraus ergibt sich dies, daß selbst unter den Herbartianern verschiedene Ansichten herrschen.

Zweck der Erziehung.

Eins aber hat er immer mit Nachdruck hervorgehoben: [2]) „Das Entscheidende liegt durchaus nicht in dem Anstrich, den man allgemeine Bildung nennt, sondern in dem, was dem

[1]) W. I. 361. [2]) W. II. 455.

Menschen als großes und fernes Ziel erscheint." Es ist das Lebensziel, das auch über das Ende der Erziehung hinaus bestimmenden Einfluß behält. [1]) „Über dem allen aber schwebt die eigentliche praktische Philosophie, deren Ausbildung das Hauptziel der Erziehung ist." Diese Überzeugung tritt uns in allen seinen pädagogischen Schriften entgegen. In seiner „ästhetischen Darstellung der Welt" ist „Moralität" nicht bloß höchster, sondern ganzer Zweck der Erziehung. Soll aber der Begriff der Moralität eine so umfassende, grundlegende Bedeutung erhalten, so muß er dem gewöhnlichen Sprachgebrauch gegenüber bedeutend erweitert werden. Es sind die Wertgebiete menschlichen Tuns, die er seinem Hauptzwecke unterordnet. Sie sind die Voraussetzungen des obersten Zweckes, Mittel der Erziehung, allenfalls Unterzwecke, aber keineswegs von selbstständigem Eigenwert. Als Produkt der ästhetischen Gedankenwelt schließlich erscheint das moralische Handeln. Schon in dieser ersten größeren pädagogischen Abhandlung macht sich der Grundcharakter seiner Pädagogik geltend: Er glaubt sittliche Willensbildung durch Gedankenbildung erzeugen zu können. Daher haben wir bei ihm das völlige Aufgehen der Zwecke der Geistesbildung unter dem Hauptzweck der Moralität.

In seiner „allgemeinen Pädagogik" sind die engen Bande zwischen sittlicher Erziehung und allgemeiner Geistesbildung etwas gelockert. [2]) „Andere Ansichten von dem unmittelbaren Wert einer allgemeinen Bildung drängen sich herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind." Dabei hält er nach wie vor an der Überzeugung fest, daß das Problem der sittlichen Erziehung [3]) „nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern daß es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weit umbergreifenden Zusammenhang stehe." Hier ist die Forderung strenger Unterordnung unter einen höchsten Zweck nicht erhoben. Vogt behauptet sogar, daß Herbart in diesem Werke drei Erziehungszwecke mit zwar vielfachen Beziehungen untereinander, aber doch relativer Selbständigkeit aufgestellt habe, nämlich: Charakterstärke der Sittlichkeit — Vielseitigkeit des Interesses — Erhaltung der Individualität. Es ist wohl nicht ganz richtig, die letzte Herbartsche Forderung als ein positives Ziel der Erziehung zu betrachten. Aber noch eine andere Einteilung der Erziehungsziele findet sich bei Herbart, da er neben den beiden eben genannten Hauptzielen die bloß möglichen und die notwendigen Zwecke unterscheidet. Es ist nicht ganz klar, in welchem Verhältnis diese verschiedenen Zwecke zueinander

[1]) W. II. 455. [2]), [3]) W. I. 362.

ſtehen. So bleibt z. B. die Frage offen, ob die allgemeine geiſtige Vervollkommnung zu dem notwendigen Zwecke der Erziehung gehört oder nicht. Indem der Erzieher für ein vielſeitiges, gleichſchwebendes Intereſſe ſorgt, fördert er die „bloß möglichen“ Zwecke des Zöglings, indem er die „Charakterſtärke der Sittlichkeit“ bildet, die „notwendigen“ Zwecke. Sieht man aber die ſechs Intereſſen auf ihren Inhalt genauer an, ſo findet man unter ihnen die Intereſſen der Teilnahme, die doch zur Sittlichkeit in einem viel engeren kauſalen Verhältnis ſtehen als die Erkenntnis. Zwiſchen vielſeitigem Intereſſe und Charakterſtärke der Sittlichkeit beſteht zwar die enge Beziehung von Mittel und Zweck, aber Intereſſenbildung iſt der weitere Zweck. Er umfaßt neben der ſittlichen Bildung auch das Wertvolle des ſittlich Gleichgültigen. Hiernach ſcheint es uns, daß Herbart nicht darauf ausgegangen iſt, eine Oberherrſchaft der ſittlichen Erziehung über andere Erziehungsſorgen zu begründen. Das geht ſchon aus ſeiner Forderung eines „gleichſchwebenden“ Intereſſes hervor. Beſonders deutlich tritt der Selbſtwert und die Selbſtändigkeit jedes der Intereſſen in Aphorismus 40 zutage: [1]) „In Anſehung der verſchiedenen Arten der menſchlichen Kultur kann man nur fordern, daß keine der andern hinderlich ſein, ſondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, daß im Leben alle zuſammenwirken ſollen. Dies Zuſammenwirken aber muß aus ihrem Zuſammenſein von ſelbſt hervorgehn; denn keine, ſofern wir wenigſtens hier ſehen, iſt der andern untergeordnet, keine iſt beſtimmt, den übrigen zu dienen. Jede iſt Zweck an ſich.“ In ſeinem letzten pädagogiſchen Werke tritt das Beſtreben, die Einheit eines höchſtens Zweckes über die Vielheit von einander unabhängiger Erziehungszwecke zu ſtellen, wieder deutlich hervor. „Tugend“ nennt er jetzt das Ganze des pädagogiſchen Zwecks. Aber Tugend iſt die Summe der fünf praktiſchen, „nicht aufeinander zu beziehenden Ideen,“ die, im Individuum vereinigt, dieſes zur ſittlichen Perſönlichkeit erheben. Unter dieſen Ideen iſt die Idee der Vollkommenheit für die pädagogiſche Teleologie von weittragender Bedeutung, denn ſie „erinnert an Geſundheit des Körpers und Geiſtes, ſomit der Wertſchätzung beider und ihrer abſichtlichen Kultur.“ Dadurch aber ſubſumiert ſie alle körperliche und geiſtige Bildung unter die notwendigen, die ſittlichen Zwecke im weiteren Sinne. Uns freilich will es ſcheinen, als habe Herbart die Idee der Vollkommenheit gar nicht in dem von ihm aufgeſtellten Sinne gebraucht, denn als ſittliche Idee, als notwen-

[1]) H. XI. 433.

diger Zweck hat sie es lediglich mit Willensverhältnissen zu tun. Aus den Herbartschen Untersuchungen über die Erziehungszwecke geht hervor, daß er vor allem die Einheit des Erziehungswerkes zu wahren sucht. Dieser eine, dieser oberste und höchste Zweck ist naturgemäß ein Hauptbegriff der Ethik und, dem Charakter seiner Sittenlehre entsprechend, von absolutem Werte. Trotzdem will uns seine Pädagogik gar nicht so einseitig ethizistisch erscheinen, wie eine solche Zwecksetzung vermuten läßt. Auch andere Seiten der Kultur werden in ihrem Eigenwerte als Erziehungszwecke anerkannt. Die Tendenz freilich besteht, alles, was für die Pädagogik irgendwie Zweck werden kann, ethisch umzubiegen. Die Jünger Herbarts zeigen dieses Bestreben nicht selten entschiedener als dieser selbst. Dies kann leicht zu einer [1]) „Überspannung der idealen Forderungen" führen und einen „verstiegenen Idealismus" erzeugen, [2]) „der beim Kinde wie beim Lehrer nur zu leicht phrasenhaft und innerlich unwahr wird." [3]) „Es ist schon oft ausgesprochen worden," äußert sich Dr. A. Schmidt, „daß man auch gegenüber der Herbartschen Pädagogik und ihrer schulpraktischen Verkörperung solche ernste Befürchtungen hegen müsse."

Wesentlich einfacher und übersichtlicher, allerdings auch nicht so in die Tiefe dringend, sind die Zweckerörterungen Benekes. Die Einheitlichkeit des Erziehungswerkes wird ihm nicht dadurch gewährleistet, daß ein Zweckbegriff das Ganze beherrscht, sondern daß die menschliche Natur eine aus gewissen Uranlagen nach Gesetzen sich entwickelnde Einheit ist. Höchst skeptisch denkt er über so allgemeine Zweckangaben wie diese: [4]) „Man solle die Kinder so erziehen, daß sie einst die spätere Generation oder daß sie einst als Erwachsene sich selbst zu erziehen im stande seien, oder man solle sie zur Religion, zur Sittlichkeit etc. erziehen. Mit dergleichen allgemeinen Formeln wird weder für die Theorie, noch für die Praxis auch nur das mindeste gewonnen."

Den höchsten Zweck der Erziehung erblickt er in dem Begriff der Vollkommenheit. Doch ist „nicht alles, was überhaupt Vollkommenheit ist", allgemeiner Zweck. [5]) „Nur die allgemein wesentlichen Vollkommenheiten, wie sie durch die Grundlagen der Menschennatur prädeterminiert sind," können die Ziele der Erziehung bestimmen. Die Normen für diese Vollkommenheiten geben im einzelnen [6]) „die Moral, Logik,

---

[1]), [2]), [3]) Päd. Blätter 09. [10]: Das System der Pädagogik. Dr. Schmidt, Altenburg.

[4]), [5]) B. Pr. Ps. II. [367]. [6]) B. I. [8].

Ästhetik, Religionsphilosophie und, was das Leibliche betrifft, die Physiologie". Weil aber alle diese Wissenschaften, die letzte in gewisser Hinsicht ausgenommen, es mit Produkten der menschlichen Seele zu tun haben, so ergibt sich für Beneke, daß die bestimmtere Ausprägung der Erziehungszwecke in letzter Instanz aus der Psychologie heraus sich ergeben muß. Doch gibt Beneke zu, daß diese bei Bestimmung der erzieherischen Zielpunkte nur einen mittelbaren, keinen direkten Einfluß ausüben kann.

Wie Beneke die Vielheit der Erziehungszwecke dem einen Erziehungsziel Herbarts gegenüberstellt, so betont er gegenüber der absoluten Zwecksetzung desselben die Relativität aller menschlichen Zwecke. Diese Stellungnahme Benekes erklärt sich aus seiner Ansicht vom Wesen der Normwissenschaften. Beneke ist bestrebt auch diesen eine empirisch sichere Grundlage zu geben, indem er sie psychologisch erklärt. Dabei stellt er sie bewußt unter den Entwicklungsgedanken, sodaß von einer absoluten Gültigkeit ihrer Erkenntnisse nicht die Rede sein kann. Trotzdem findet sich die Benekesche Zielgebung durchaus auf sicherem Boden, indem er die Ansicht vertritt, daß alle Umwandlungen und Fortschritte in dieser Hinsicht [1]) „besonders von der allgemeinen Kulturentwicklung bestimmt werden." Recht im Gegensatz zu Rousseau und in Übereinstimmung mit Herbart, ist er überzeugt, daß die Kultur im ganzen vorwärts und aufwärts schreitet. [2]) „Die Kultur ist doch keine Erfindung des bösen Willens oder des Eigensinnes, die man nach Willkür wieder abschaffen könnte, sondern sie ist mit Notwendigkeit durch die tiefsten Grundlagen der menschlichen Natur bedingt. Die menschliche Natur, im Unterschiede von derjenigen der Tiere, enthält wesentlich nicht nur Kulturfähigkeit, sondern auch Kulturtriebe, welche mit unwiderstehlicher Macht zur Kultur hindrängen, und wenn es möglich wäre, sich ihrer zu entäußern, dieselbe immer wieder von neuem erzeugen würden. Verneinen der Kultur ist also Verneinen der menschlichen Natur ihrem innersten Wesen nach." Stellt Rousseau sein „Naturgemäß" in Gegensatz zum „Kulturgemäß" und lehrt Diesterweg, es müsse heißen: naturgemäß und kulturgemäß, so behauptet Beneke, daß für den Pädagogen das Wort gelten müsse: naturgemäß ist gleich kulturgemäß. Daher ist ihm das Werk der Erziehung nicht nur ein Teil der Kultur, sondern [3]) „was in jeder Zeit infolge der von mannigfachen Seiten her zusammentreffenden Konjunk-

[2]) Von Dittes zitiert. Schule d. Päd. 1. Aufl. 559. [1]), [3]) B. Psych.-päd. Abh. 39.

turen für den ausgebildeten Menschen am meisten gilt, das setzt er sich auch für die Bildung der Jugend als Zweck und Ziel." Daraus ergibt sich mit Notwendigkeit, daß jeder, der der Erziehungskunst neue Bahnen weisen will, sich einem gründlichen Studium nicht nur der Psychologie und der normativen Wissenschaften, sondern auch der „gegenwärtigen Kulturlage" widmen muß. Damit steht aber Beneke völlig auf dem Boden der modernen Pädagogik, die auch betont, daß Erziehungs- und Bildungsideal einer Zeit sich decken.

Vergleicht man die Darlegungen Herbarts und Benekes über die Teleologie der Erziehung, so wird man einen deutlichen Gegensatz feststellen können. Nicht darin liegt der Gegensatz, wie sie schließlich über die Aufgabe der Erziehung denken, denn als Hauptaufgabe derselben sieht auch Beneke die sittliche Bildung an und für den Eigenwert der intellektuellen, ästhetischen, religiösen Bildung ist bis zu gewissem Grade auch Herbart eingetreten. Der Gegensatz liegt vielmehr in der ganzen Art der Auffassung des teleologischen Problems. Herbart ist sichtlich bemüht, ein Ziel aufzustellen, das, über den Wechsel der Zeiten erhaben, unveränderlich Geltung hat. Beneke, der von so allgemeinen Formeln keinerlei Gewinn für die Theorie und Praxis erwartet, gibt nur Direktiven, wie die Erziehungsziele sich im Strome der Zeiten immer den veränderten Verhältnissen anzupassen haben. Herbart erkennt die allgemeine praktische Philosophie als zielbestimmende Grundwissenschaft an. Beneke spricht auch anderen Normwissenschaften eine ebenbürtige zwecksetzende Bedeutung zu und hebt besonders die Psychologie und Kulturgeschichte der Gegenwart als wertvolle Hilfsdisziplin bei der Zielbestimmung der Pädagogik hervor. Beneke konnte sich in seinen Zweckbestimmungen viel enger an die psychologischen Grundlagen halten als Herbart, weil er nicht bloß passive Kulturfähigkeit, sondern höchst aktive Kulturtriebe annimmt, denen selbst eine ganz bestimmte Richtung der Entwicklung immanent ist.

Der Idealmensch bei Herbart und Beneke.

Mit der Aufstellung der Hauptziele ist die Zweckbestimmung der Pädagogik noch nicht beendet. Innerhalb der allgemeinsten Umrisse sind noch viele Menschheitstypen möglich. In der Tat arbeitet der praktische Erzieher auch gar nicht mit so allgemeinen Zielen. Ihm schwebt vielmehr ein ideales Bild vor, mit dem er seine Zöglinge beständig vergleicht, um die vorhandenen Mängel zu erkennen und Direktiven für sein pädagogisches Handeln zu erhalten. Auch Herbart hat

offenbar in seiner Erziehungspraxis so gehandelt, denn er rät dem Erzieher: [1]) „Stets schwebe ihm das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor."

Trotzdem haben Herbart und Beneke es unterlassen, das Bild eines Idealmenschen zu zeichnen. Von Beneke nimmt uns das nicht wunder, da er durchaus auf dem sicheren Boden der Erfahrung stehen will und selbst von solchen halbkonkreten, allgemeinen Vorbildern nichts hält. Ihm ist der Mensch auch nach seiner geistigen Seite durchaus Organismus, und der einzelne hat sein in ihm liegendes Ideal. Das Studium der individuellen Eigenart ist schon aus diesem Grunde Pflicht des Erziehers. Wenn auch Beneke darum absichtlich kein Erziehungsideal entworfen hat, so zeigen viele seiner Äußerungen naturgemäß eine Menge intimer Züge, sodaß wir recht wohl daraus erkennen können, wie er sich den vollkommenen Menschen gedacht hat.

Bei dem Vergleich der Idealmenschen, wie sie Herbart und Beneke sich dachten, möchten wir nur die markantesten Eigenschaften gegenüberstellen.

Einer der auffälligsten Züge ist die rationalistische Eigenart, die beide Männer, wenn auch in verschiedenem Sinne, ihrem Idealbilde zusprechen. Durchgeistigte Persönlichkeit! Mit diesem Schlagwort möchten wir Benekes Idealmenschen bezeichnen. Als ein Prozeß fortschreitender Vergeistigung erscheint ihm die gesamte Höherentwicklung, sowohl des Individuums, als auch der Gattung. Damit ist aber dem Benekeschen Idealmenschen zugleich eine gewisse Abkehr von den Freuden der Welt eigen. Diese Wegwendung vom Sinnengenuß bedeutet bei Beneke jedoch keine düstere Askese, keine Unterdrückung naturvoller Triebe durch die Macht des eigenen Willens. Ein Mensch, der so von Leidenschaften und Begierden durchglüht ist, daß in ihm ein fortdauernder Kampf, des guten mit dem bösen Prinzip nötig wird, kann nach Beneke überhaupt nicht die zarteste Blüte echten Menschentums in sich zur Entfaltung bringen. Einer so zwiespältigen, innerlich mit sich ringenden Natur fehlt die Harmonie und Einheit der Lebensäußerungen. Diese Einheit wird aber nur dadurch gewonnen, daß die leibliche Seite mit ihren Antrieben zu freudigem Lebensgenuß gewissermaßen durch die Kunst der Erziehung, doch ohne Zwang in der Entwicklung zurückgehalten wird, um Raum für höhere Formen der Lebensbetätigung zu gewinnen. Das Glaubensbekenntnis seines Idealmenschen ist ein durchgeistigter Eudämonismus.

---

[1]) W. I. [239].

Eine innerlich harmonische, gemütvolle und feinsinnige Gelehrtennatur würde dem Bilde vollendeten Menschentums, wie es Beneke vorschwebt, am besten entsprechen.

Etwas anders denkt sich Herbart seinen Idealmenschen. Viel stärker als bei Beneke tritt bei ihm das ethische Moment hervor. Kennzeichen höchster Bildung ist weniger durchgängige Vergeistigung, als vielmehr Herrschaft der sittlichen Ideen. Sein Idealmensch charakterisiert sich als sittliche Persönlichkeit. Doch ist Durchgeistigung die Voraussetzung vollendeter Sittlichkeit, denn „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein." Herbart hält fest an der scharfen Trennung zwischen Pflicht und Neigung und ist gegen die auf gefühlsmäßigen Antrieben beruhende naive Sittlichkeit mit tiefem Mißtrauen erfüllt. Die vollendete Sittlichkeit seines Idealmenschen beruht auf einer weitgehenden Reflexion. Innerer Kampf ist die unumgängliche Voraussetzung, denn ohne Kampf kein Sieg, ohne Sieg keine klarbewußte, vollendete Sittlichkeit. Herbarts Idealmensch kennzeichnet sich dadurch als zwiespältige Natur, die durch energische Unterdrückung widersittlicher Neigungen zur inneren Harmonie zu gelangen sucht. Trotzdem ist dieser keine wirkliche Kampfnatur. Sein Grundsatz: „Der Streit mißfällt," und seine schwerfällige moralische Reflexion machten ihn unfähig zur raschen, impulsiven Tat. Herbarts Idealmensch ist kein Mensch des öffentlichen, zuweilen rücksichtslose Tatkraft fordernden, im Dienste des Guten den Kampf geradezu suchenden Lebens in der menschlichen Gesellschaft. Nicht die hinreißende Wucht einer gewaltigen Persönlichkeit, nicht der lodernde Wille, der sich und andere zu höchster Kraftanstrengung anspornt, bildet ihm die Krone vollendeten Menschentums, sondern eine innerlich abgeklärte, ernste, fast kühle und besonnene Natur, die, an alles mit scharfem Verstand herantretend, stets nach festen Grundsätzen handelt. Stille Zurückgezogenheit von der Welt, ruhige Beschaulichkeit im Geiste der Stoa, das ist die Lebenssphäre, die seinem Idealbild vom vollkommenen Menschen entspricht.

Mit der Herausbebung des Grundcharakters der oben gegenübergestellten Menschheitstypen ist die Menge des Vergleichbaren noch nicht erschöpft. Wir könnten sie innerhalb gewisser Lebensverhältnisse betrachten, in ihrer Stellung zu wichtigen religiösen, sozialen, politischen und kosmopolitischen Ideen auffassen. Wir wollen dies unterlassen. Nur eine Frage möchten wir noch erheben: Wie differenziert sich der allgemeine Idealmensch zum männlichen oder weiblichen Ideal? Beide, Herbart wie Beneke, haben in ihren Darstellungen vorzugsweise das Bild einer vollkommenen Männlichkeit vor Augen. Herbart hat die besonderen Eigentümlichkeiten der weiblichen

Natur in seinen pädagogischen Schriften kaum beachtet. Beneke hat, zwar wenig ausführlich, doch ausdrücklich auf die weibliche Eigenart in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre Rücksicht genommen. Trotz der spärlichen Bemerkungen, die sich in Herbarts Schriften über diese Frage finden, läßt sich erkennen, daß beide Philosophen in ihren Ansichten vom weiblichen Ideal nicht allzusehr voneinander abweichen. Beide schätzen die weibliche Natur der männlichen gegenüber in geistiger Beziehung viel geringer ein. Beide bekennen sich etwa zu dem Idealbild „der züchtigen Hausfrau, der Mutter der Kinder," wie es Schiller in seiner „Glocke" gezeichnet hat. Staatsbürgerlicher und weltbürgerlicher Sinn bleibt ihnen fern. Zartes Feingefühl und gemütvolle Natürlichkeit zieren das weibliche Geschlecht. Moralische Festigkeit verlangen beide von der Jungfrau, aber mehr [1]) „im Dulden und Entbehren bei wohlwollender Sorge für andere." Der [2]) „wissenschaftlichen Reflexion über das Moralische" kann dagegen nach Beneke das Weib eher entbehren als der Mann, denn bei ihrer zarten Empfänglichkeit für alles Edle und ihrer Empfindsamkeit gegen das Häßliche und Gemeine gelangt sie viel leichter zu jener höchsten Blüte des Menschentums, zu dem Besitz der „schönen Sittlichkeit."

Die Erziehung, eine Kunst.

Die Zwecke und Ziele, die eine wissenschaftliche Pädagogik, auf Psychologie und Ethik gestützt, dem praktischen Erzieher entgegenbringt, sollen, Richtung gebend, die Erziehungstätigkeit bestimmen. Das Idealbild, das dem Erzieher vorschwebt, soll in den jugendlichen, bildungsfähigen Individuen sich verwirklichen. Eine solche Aufgabe, unter den höchsten Gesichtspunkten betrachtet, ist eine künstlerische. Herbart sowohl als auch Beneke haben mit Wärme diese idealste Auffassung des Erziehungsgeschäftes vertreten. Herbart sagt: [3]) „Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen." Es ist das Bilden nach einer Idee.

Ähnlich schreibt Beneke: [4]) „Überhaupt ist das Menschenbilden eine Kunst, kein Handwerk oder Fabrikarbeit, wo bestimmte Formen nach bestimmten Handgriffen oder Maschineneinrichtungen herzustellen wären." Die Erziehung aber ist Kunst, denn sie bildet [5]) „ein Geistiges nach einem geistigen Typus oder nach einer Idee." Dabei ist sie nicht nur wegen

[1]), [2]) B. I. 401. [3]) W. I. 234. [4]) B. Pr. Ps. II. 368. [5]) B. I. 12.

ihres hohen, idealen Zieles, sondern auch wegen ihrer Produkte ein künstlerisches Tun. Ja, sie übertrifft in gewissem Sinne alle andern Künste, denn sie ist [1]) „von ihrer ersten Konzeption an bis zur vollendeten Ausführung“ ein Geistiges. Nur [2]) „zwei Künste stehen ihr hierin zur Seite, die Poesie und die Beredsamkeit,“ da auch ihre Objekte geistiger Art sind.

[3]) „Die Kunst muß vielfach über die Wissenschaft hinausgehen“. Indem sie die allgemeinen Regeln anzuwenden hat, muß sie imstande sein, die Individualität und die besonderen Umstände rasch und sicher zu beurteilen.

Charakteristisch für Herbart ist, daß er den Vergleich der Kunst des Erziehers mit der des Gärtners ablehnt, denn [4]) „die Organisation des Geistes besitzt nicht die Festigkeit eigentlicher Organismen“. Zu dieser Ablehnung veranlaßt ihn zweifellos seine psychologische Grundanschauung, die die Bildung des Gedankenkreises mit der eigentlichen Geistesbildung gleichsetzt. Herbart meint vom menschlichen Geist: [5]) „Ihn treibt kein anderer Mechanismus, als der, welcher sich aus den Vorstellungen erzeugt, die er empfing, die er vernahm.“ Und [6]) „man vergesse nur nie, daß diese Maschine ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist.“

Herbart findet die Erziehungskunst vielmehr analog der Plastik oder Architektonik. Wäre der menschliche Geist ein Organismus, so müßte eine feste Anlage, ein Keim mit bestimmter Wachstumstendenz gegeben sein. Dies aber leugnet ja bekanntlich Herbart entschieden, soweit nicht gerade leibliche Dispositionen in Frage kommen. Der Geist, das ist bei Herbart eben der Gedankenkreis, „wächst“ nicht, sondern wird „konstruiert.“ In dieser Ansicht steckt zweifellos ein richtiger Gedanke. Mit vielem Nachdruck wird darin hervorgehoben, wie sehr die geistige Kultur des einzelnen von den Bildungseinflüssen abhängt, aber er hat dabei die spezifische Qualität, Spontaneität und Idealität der geistigen Anlagen verkannt.

Beneke ist von der Existenz rein psychisch angeborner Anlagen fest überzeugt. Wenn diese auch nur [7]) „in den allgemeinsten Umrissen“ auftreten, die [8]) „die Bildungsverhältnisse in der mannigfaltigsten Weise ausfüllen können,“ so sind sie doch individuell bestimmt, mit dem Trieb, sich zu entwickeln. Zwar verwahrt sich Beneke dagegen, die Erziehungskunst so aufzufassen, als könne sie nichts weiter tun, [9]) „als die dem Zögling angeborne Individualität hervorzubilden,“ aber er faßt

---

[1]), [2]) B. I. [12]. [3]) B. I. [15]. [4]) W. I. [306]. [5]), [6]) W. I. [308]. [7]), [8]) B. Psych.-päd. Abh. 10. [9]) B. I. [13].

doch den menschlichen Geist als ein innerlich Aktives auf. Daher ist ihm die Vergleichung der Erziehungskunst mit der Kunst des Gärtners gar nicht so unzutreffend. Er selbst nennt das Erziehen [1] „ein geistiges Befruchten und Zeugen." Wenn die Entwicklung der geistigen Natur des Menschen auch [2] „nicht in der leicht im voraus zu berechnenden und zu regelnden Gleichmäßigkeit des Fortschritts erfolgt, wie derselbe sich z. B. bei der Pflanze findet," und „eine ungleich größere Selbständigkeit und Produktionskraft, eine allseitige Empfänglichkeit und Erregbarkeit vorhanden ist, die nur schwer eine genau bestimmte Voraussicht und Vergleichung zuläßt", so liegt doch nur eine größere Schwierigkeit, nicht aber prinzipielle Verschiedenheit vor.

Jedes künstlerische Schaffen wirkt aus den Tiefen des Unbewußten, gefühlsmäßig, intuitiv. Auch beim Werk der Erziehung, bei der unmittelbar praktischen Tätigkeit, muß die schwerfällige Reflexion ersetzt werden durch einen instinktartigen, pädagogischen Takt. Herbart hat feinsinnige Bemerkungen über diesen gemacht. Er ist ihm das komplizierte Produkt aus angeborner Anlage, vielgestaltiger und selbstkritischer [3] Übung und gründlichem pädagogischem Denken. Er bildet das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis als [4] „eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen." Es ist die „zur Art und Sitte gewordene Beurteilungsweise," ist [5] „das höchste Kleinod für die pädagogische Kunst."

Eine andere Stellung nimmt Beneke zu dem Begriff des pädagogischen Taktes ein. Er ist mit offenbarem Mißtrauen gegen ihn erfüllt. Er ist ihm nichts weiter, [6] „als eine dunkle Reproduktion von psychologischen Erfahrungen, dunkel infolge der Schnelligkeit, mit welcher sich die reproduzierten Vorstellungen entwickeln." Diese Dunkelheit ermöglicht nur eine unsichere und beschränkte Anwendung auf die Umstände, die Individualitäten, keine klarbewußte, wissenschaftlich einwandfreie Behandlung des individuellen Falles. [7] „Auf den bloßen

---

[1]) B. I. [14]. [2]) B. Psych.-päd. Abh. [12]. [3]) W. I. [238]. Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft. Im Handeln nur lernt man die Kunst.

[4]) W. I. [236]. [5]) W. I. [384]. [6]) B. I. [15]. [7]) B. I. [16].

Takt, wie glänzender Resultate er im einzelnen sich rühmen mag, ist in keiner Art ein durchgreifendes Vertrauen zu setzen."

Es ist wohl klar, daß Beneke hier nicht jenem abgeklärten, durch Wissenschaft vertieften Takt, jener durch viele Übung gefestigten, „pädagogischen Gemütsstimmung" das Verwerfungsurteil spricht, sondern jenem „Takt der bloßen Routine, des bloßen Naturalismus," den Herbart als „gedankenlosen Schlendrian" getadelt hat.

Ist die Erziehung, ideal aufgefaßt, eine Kunst, dann ist der ideale Erzieher ein Künstler Daß Herbart das Feine und Intime eines echten pädagogischen Künstlertums recht wohl zu schätzen wußte, lassen zahlreiche Stellen seiner Schriften erkennen: [1]) „Die Kunst des Erziehers fordert einen Künstler, nicht einen Staatsmann, nicht einen Gelehrten, nicht einmal das Gefühl eines Vaters." Der Erziehungskünstler muß vor allem mit sicherem Geschick die ethische Kunstlehre handhaben können, muß [2]) „ein solches Wissen und eine solche Denkkraft zu eigen haben, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen versteht," ein Wissen, das [3]) „zum Auge wird, um menschliche Verhältnisse und Angelegenheiten zu erfassen." Er habe „Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können." Ein reicher Anschauungskreis und ein starkes Anschauungsvermögen steht ihm zur Verfügung. Sein Vortrag ergreife das Gemüt „durch stets gespannte Erwartung." Er sei fähig, „historische, philosophische und poetische Gemälde" aufzustellen und sie [4]) „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube." [5]) „Es ist nichts Kleines, einem ungetrübten jugendlichen Gemüt fortdauernd zu genügen, es fortdauernd auszufüllen." Dazu gehört nicht bloß reiches Wissen und sicheres Können, sondern auch [6]) „feinster Kunstsinn," echte Begeisterung für das Werk der Menschenbildung und vor allem [7]) „zarteste Liebe" für die anvertrauten Pfleglinge.

Die hohe Schule der pädagogischen Künstlerschaft ist nach Herbarts Überzeugung nicht eine öffentliche Schule mit ihrer Fülle von Individualitäten, sondern eine richtig angewandte Hauslehrertätigkeit. [8]) „Den Erzieher einem Haufen von Knaben beigesellen, hieße ihm eine Korporation statt des Individuums unterschieben, ihn der feinsten Beobachtungen, der herzlichsten Anschließungen berauben; auf diese Weise würden die eigentlich pädagogischen Gefühle sich in ihm nicht entwickeln. [9]) „Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muß

---

[1]) W. II. 42. [2]) W. I. 343. [3]) W. I. 340. [4]) W. I. 17. [5]) W. I. 449. [6]), [7]) W. II. 41. [8]) W. II. 9. [9]) W. II. 44.

es in einem kleinen dunklen Raum (einer Hauslehrertätigkeit) bald so hell und so weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet."

Aber nicht bloß für lernende Erzieher, auch für Meister der pädagogischen Kunst ist die öffentliche Schule keine Stätte der Wirksamkeit. In dem Zwang der Lehrpläne und Vorschriften wird die Freiheit des Künstlerlebens unterdrückt. Schulmänner sind darum keine Erziehungskünstler. [1]) „Für die Meister in der pädagogischen Kunst ist noch kein Platz vorhanden." Deshalb schlägt Herbart vor, daß die einzelnen Schulgemeinden solche anstellen möchten, die als Berater, ähnlich den Ärzten, ihre Hilfe brächten, wo man sie ruft. Sie würden [2]) „Beschäftigungen und Studien anordnen," den „Umgang mit solchen und solchen Gespielen bestimmen" und die „Grenzen der Aufsicht angeben."

Es ist zweifellos die idealste und tiefste Auffassung, die Herbart vom pädagogischen Künstlertum besessen hat Aber wie sehr auch in der Freiheit des Schaffens und der unmittelbaren Wirkung eines Geistes auf einen andern das eigentliche Wesen der pädagogischen Kunst erst zum Ausdruck kommen kann, so erscheint uns doch die letzte Forderung Herbarts bezüglich des Idealerziehers als Utopie. Außerdem ist uns nicht klar, wie eine solche höhere, größtenteils beratende Instanz eine tiefgehende persönliche Wirkung würde ausüben können. Es ist eine Übersteigerung des Individualitätsprinzips, die ihm den Wert der Hofmeistererziehung weit überschätzen läßt und ihn hindert, die nicht geringere Kunst, auf große Massen zu wirken, richtig zu würdigen. Mit der Ansicht, daß eine Schulerziehung nur das Rohe, Grobe, eine Hauslehrererziehung dagegen das Feine und Intime der pädagogischen Kunst in Erscheinung bringen könne, ist keinesfalls das richtige Verhältnis zwischen beiden Formen der Erziehung getroffen.

Bei Beneke suchen wir vergeblich nach Äußerungen, die mit gleicher Liebe das Problem der pädagogischen Künstlerschaft behandelten. Viel nüchterner, viel kühler und rationalistischer hat er hierüber gedacht. Zwar redet er auch vom Erziehungskünstler und fordert sorgfältiges Studium der Individualitäten, aber damit ist sein Interesse an dieser Frage erschöpft. Und wenn man es vielleicht auch anerkennen muß, daß er sich von den Herbartschen Übersteigerungen frei gehalten hat, so wird man doch auch nicht vergessen dürfen, daß seine Erörterungen bei weitem nicht so in die Tiefe gehen als die entsprechenden Darlegungen Herbarts.

---

[1]) W. II. 45. [2]) W. II. 46.

Teile des Erziehungsganzen.

Die physische Erziehung.

Wir wenden uns jetzt zu den Teilgebieten des Erziehungsganzen. Entsprechend der eigentümlichen Auffassung Benekes, das Leibliche als ein untergeordnetes Geistige zu betrachten, beginnen wir mit der körperlichen Erziehung. Man kann darüber streiten, ob Fragen dieser Art in eine allgemeine Pädagogik gehören. In ein System der Pädagogik gehören sie jedenfalls. Daher finden sich bei Beneke sowohl als auch bei Herbart diesen Fragen entsprechende Äußerungen. Herbarts Bemerkungen über die physische Erziehung sind äußerst dürftig. Nirgends hat er sich zusammenhängend darüber ausgesprochen. Beneke hat diesem Problem einen ganzen Abschnitt in seiner Erziehungslehre gewidmet. Doch zeigt schon die Angliederung in ein Anhangskapitel, daß auch bei ihm die körperliche Erziehung nicht regelrecht dem System der Pädagogik eingefügt. ist. Der Körper ist eben das, was mit einem Prozeß fortschreitender Vergeistigung unmittelbar nichts zu tun hat.

Überall, wo Herbart auf die physische Erziehung zu sprechen kommt, sieht er sie als die Voraussetzung der eigentlichen Pädagogik an. „Das Fundament aller Anlage ist körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig, robuste wagen es zu wollen. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für die Gesundheit, ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu die Prinzipien fehlen.“ Diese letztere Überzeugung ist wohl auch der Grund dafür, daß Herbart die physische Erziehung so vernachlässigt hat. Erst seine Anhänger haben diese Lücke seines Systems ausgefüllt. Er verlangt: [1]) „Ohne Verweichlichung und ohne gefährliche Abhärtung“ sollen die Knaben erzogen werden. Die Jugend darf „ihre natürliche Munterkeit nicht einbüßen.“ Etwas skeptisch denkt er über den Wert von Leibesübungen. „Mechanische Fertigkeiten sind oft nützlicher als Turnstunden.“ Und [2]) „einige wenige Stunden gymnastischer Übungen sind kein durchgreifendes Gegenmittel“ gegen geistige Überbürdung.

Als Schüler Jahns denkt Beneke günstiger über den Wert von Leibesübungen. [3]) „Eine gleichmäßige, harmonisch zusammenstimmende körperliche Entwicklung, welche jede einseitige Verstärkung ausschließt, kann nur bei freien, mannigfaltigen, immer wechselnden Bewegungen stattfinden.“ Gymnastische Übungen sind auch ein treffliches [4]) „Vorkehrungs-

[1]) W. II. 526/572. [2]) W. II. 608. [3]) B. I. 350. [4]) B. I. 351.

und Heilmittel gegen die gesellschaftliche Überfeinerung und Verweichlichung, das Petitmaitrewesen," das schon in großen Städten namentlich ganz junge Kinder ergreift. Höchst wünschenswert, ja, notwendig wird ihm die Gymnastik als Schutzmittel vor geistiger Überanstrengung. Freilich kommt es ihm darauf an, daß Leibesübungen [1]) „aus freien Trieben und freier Lust" angestellt werden. [2]) „Wird der Unterricht in den Leibesübungen in demselben Tone wie der übrige erteilt, so wird den Schülern damit nur eine neue Last aufgebürdet." Es scheint ihm überhaupt fraglich, ob es wünschenswert ist, den Unterricht in den Leibesübungen mit den Schulen in Verbindung zu setzen. Ihm schweben die Leibesübungen Jahns als Ideal vor. Bei aller Vorliebe für turnerische Leistungen übertreibt er nicht. Es ist bei ihm Grundsatz. [3]) „Der Körper soll sich ausbilden nur im Dienste des Geistigen." [4]) „Jedes Fürsichseinwollen des Gymnastischen, jede dafür bleibende und im großen ausgebildete Neigung oder gar Leidenschaft, sowie jede zu künstliche Gymnastik, ist vom Übel." Sport und Athletentum sind ihm darum Übertreibungen, die mit wahrer Menschenbildung nichts zu tun haben.

Ein besonderes Kapitel widmet Beneke den pädagogischen Maßnahmen beim Erwachen des Geschlechtstriebes. Herbart ist nirgends des näheren darauf eingegangen Er steht offenbar auf dem Standpunkt, daß sexuelle Probleme nicht in den Jugendunterricht gehören, meint er doch, daß der Unterricht in der Zoologie [5]) „wegen des Geschlechtlichen nicht so sicher fortgesetzt" werden könne.

Vor verfrühter sexueller Aufklärung warnt auch Beneke. Doch ebenso warnt er vor [6]) „falscher Geheimniskrämerei." Seine pädagogischen Ratschläge decken sich im wesentlichen mit denen des Campeschen Revisionswerkes, auf das er sich vielfach bezieht. Sein von andern übernommener Vorschlag, dem fragenden Kinde mit einer [7]) „langweiligen anatomischen Vorlesung zu antworten," der es nicht folgen kann, schiebt freilich die Aufklärung nur auf spätere Zeiten zurück, statt wirklich zu belehren. Besonders empfiehlt er noch „körperliche und geistige Abspannung," sowie eine [8]) „edle Idealisierung" als wirksames Amulet gegen jede Ausartung."

„Grundnatur des Menschen ist das Geistige." Mit der Kultur dieses Geistigen befaßt sich darum vorzugsweise die Pädagogik Benekes sowohl als auch die Herbarts. Ein Vergleich ihrer Ansichten über die einzelnen Zweige der geistigen

---

[1]), [2]) B. I. [352]. [3]), [4]) B. II. [217]. [5]) W. II. [627]. [6]), [7]) B. I. [392]. [8]) B. I. [393].

Erziehung, über intellektuelle und ästhetische, moralische und religiöse Bildung ist darum nötig. Mit der eben angeführten Art, die Pädagogik zu gliedern, ist Herbart freilich nicht zufrieden. Er sagt: [1]) „Erst die intellektuelle, dann die ästhetische, dann die moralische Bildung abhandeln, vollends dann noch die Didaktik nach den Lehrgegenständen vortragen, heißt das nicht das Vorurteil begünstigen, als lägen die Ausbildungen im Gemüt nebeneinander wie in psychologischen Kompendien? Auch Beneke hat seine Erziehungs- und Unterrichtslehre anders gegliedert. Wenn wir nun im folgenden weder der Benekeschen Einteilung nach den psychischen Grundformen, noch der Herbartschen Gliederung nach den Zwecken und Mitteln der Erziehung folgen, so geschieht dies deshalb nicht, weil ein Vergleich so verschieden aufgebauter Systeme von einem neutralen Standpunkt aus sich leichter durchführen läßt.

Die intellektuelle Erziehung.

Wir gruppieren also die wichtigsten Erziehungsprobleme nach den vier Wertgebieten und beginnen mit der intellektuellen Bildung. Benekes Kapitel von der Bildung der Vorstellungskräfte gehört vorzugsweise hierher. Bei Herbart findet sich hauptsächlich in seiner Lehre vom Unterricht das einschlägige Begriffsmaterial vor. Beneke will in seiner Erziehung des Geistes natürlich nicht bloß Vorstellungen vermitteln, sondern die Vorstellungskräfte bilden. [2]) „Die Seele kommt als Embryo, als Keim zur Welt." Von diesem Gedanken ausgehend, versucht er die Genese des Geisteslebens unter Zuhilfenahme seiner Spurentheorie durchzuführen, ähnlich wie dies Herbart mit seinen „einfachen Vorstellungen" getan hat. Nachdrücklich verlangt er, daß der Erzieher die Stufenfolge der Entwicklung innehalte, wie er sie in seiner Psychologie vorgeführt hat. Treffend weist er auf das Verfehlte hin, durch Kunstwerke oder glänzende geometrische Figuren das kleine Kind für die Auffassung ästhetischer oder mathematischer Regelmäßigkeiten vorzubereiten. [3]) „Erst muß eine große Anzahl vorbereitender Entwicklungen vorhergehen, ehe es das Abstrakte und durch Kombination Verwickelte erfassen kann." Mit Nachdruck hebt Beneke hervor, daß es keine allgemeine Ausbildung des Auffassungsvermögens gibt. Jede Ausbildung ist vielmehr rein individueller Natur, besteht in der Auffassung zahlreicher gleichartiger „Spuren." Nur soweit die Spuren früherer Eindrücke in die neuen Empfindungen als Elementar-

[1]) W. I. 318. [2]) Dittes, Benekes Schüler äußert sich so. [3]) P. I. 80.

beſtandteile eingehen, beſteht die Möglichkeit einer über das Individuelle hinausgehenden Allgemeinbildung.

Ganz ähnlich äußert ſich Herbart, trotz ſeiner pſychologiſch und erkenntnistheoretiſch abweichenden Anſchauungen. Überhaupt tritt die Konformität ihrer pädagogiſchen Anſichten nirgends entſchiedener hervor als in der Bildung des Intellekts. Auch er betrachtet die äußere und innere Wahrnehmung als den Anfang aller Geiſtesbildung und ſieht in dem gewonnenen Vorſtellungsmaterial den Stoff für die eigentlichen Denkprozeſſe, als deren Ergebnis der Begriff erſcheint. Den Begriff betrachtet Beneke als das elementarſte Denkgebilde, aus dem alle übrigen Erkenntnisformen, Urteile, Schlüſſe etc. ſich ergeben. Auch pſychiſche Zuſtände, wie die Aufmerkſamkeit, betrachtet er als Ergebnis der erworbenen Vorſtellungswelt, die er wie Herbart für ein [1]) „wichtiges Präliminarproblem aller Erziehung hält.“ Er nennt die Fähigkeit, aufmerkſam zu ſein, [2]) „die erſte Tugend des Kindes.“ Herbart kennt eine willkürliche und unwillkürliche Aufmerkſamkeit und unterſcheidet in letzterer die primitive und apperzipierende. Beneke folgt nicht ſchlechthin der Herbartſchen Einteilung, doch ſind ſeine verſchiedenen Formen der Aufmerkſamkeit denen Herbarts verwandt. So entſpricht der „ſinnlichen“ Aufmerkſamkeit Benekes die „primitive“ Herbarts. Doch betont Beneke, daß auch der Grad dieſer elementarſten Art der Aufmerkſamkeit mit bedingt ſei „durch das Maß der wirklich hinzufließenden Spuren.“ Die höheren Formen der inneren Spannung entſtehen dadurch, daß ſich dieſem Zuſtande „Neigungen“ aſſoziieren. Motive aller Art können die innere Erregung und Anſpannung verſtärken. Dieſe Art des geiſtigen „Geſpanntſeins“ dürfte der „willkürlichen Aufmerkſamkeit“ Herbarts entſprechen. Die wertvollſte Art der Aufmerkſamkeit entſteht, wenn möglichſt viel gleichartige Spuren im Zögling gebildet ſind. Dann liegt eine innere Kraftbildung vor, eine „Dauerneigung,“ die für die weitere Entwicklung des Geiſtes von größter Bedeutung iſt. Eine gewiſſe Analogie zu Herbarts „apperzipierender“ Aufmerkſamkeit iſt unverkennbar.

Eine weitere pſychiſche Eigenſchaft von großer pädagogiſcher Bedeutung iſt das Gedächtnis. Herbart ſagt: [3]) „Was man einzelnen Seelenvermögen zuzuſchreiben pflegt, geht vielmehr in beſtimmten Vorſtellungsmaſſen vor ſich.“ Übereinſtimmend hierzu bemerkt Beneke: [4]) „Das Gedächtnis iſt kein allgemeiner Behälter, in welchen die Vorſtellungen niedergelegt und ſpäter hervorgeholt würden; es beſteht nur in der

[1]) W. I. 115. [2]) B. I. 87. [3]) W. II. 312. [4]) B. I. 98.

allgemeinen Beharrungskraft der psychischen Entwicklungen, ist also nichts außer den Vorstellungen." Herbart findet den Grund der so außerordentlich verschiedenen Gedächtnisfähigkeit in der individuell verschiedenen „Einkörperung" der Seele. „Das rechte Verhältnis zwischen Gefäß- und Nervensystem ist die erste, sehr wesentliche Bedingung des guten Gedächtnisses." Beneke, der nichts Psychologisches physiologisch erklären will, behauptet dagegen, daß „die Stärke des Beharrens durch den Urquell alles Geistigen, durch die Kräftigkeit der Urvermögen bestimmt" werde. Die im Unterricht häufig geforderte Gedächtnisleistung ist das absichtliche Merken oder Memorieren. Über dessen Wert urteilt Herbart sehr besonnen. [1]) „Auswendig lernen ist sehr notwendig. Es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung, aber es darf nirgends das erste sein. Klarheit des einzelnen und Assoziation müssen vorangehen." Beneke urteilt ähnlich: [2]) „Der Wert des Gedächtnisses und der Gedächtnisbildung wird bestimmt ganz individuell: auf der einen Seite durch den Inhalt und auf der andern durch die Form der beharrenden Spuren, — nach der Beschaffenheit dieser kann es einen überaus niedrigen und kann es den höchsten Wert haben."

Es erscheint uns überflüssig, auf einzelne pädagogische Maßnahmen einzugehen. Im allgemeinen bildet die zusammenhängende Darstellung der „Kultur des Gedächtnisses" bei Beneke eine wertvolle Ergänzung zu den mehr sporadisch auftretenden Äußerungen Herbarts.

Eine besondere Art der Vorstellungsproduktion tritt uns in den Erzeugnissen der Phantasie oder den Einbildungsvorstellungen entgegen. [3]) „Phantasie," sagt Herbart, „hat jedermann im Kreise seiner freisteigenden Vorstellungen." Und Phantasiebilder sind nichts anderes als das Vorgestellte solcher verschmolzenen Vorstellungen." Dem entsprechend meint Beneke: [4]) „Einbildungskraft ist die Kraft, etwas innerlich oder aus dem Innern herauszubilden — vermöge der Übertragung von Steigerungselementen auf die Spuren."

Von der Bedeutung der Phantasie für die Geistesbildung ist Herbart fest überzeugt. [5]) „Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie." [6]) „Die große Wissenschaft beschäftigt wenigstens eben so sehr die Einbildungskraft als das Schlußvermögen. . . . Die ganze Fülle der kombinatorischen Darstellungen gehört der Einbildungskraft. Der

---

[1]) W. II. 544/5. [2]) B. I. 99. [3]) W. II. 395. [4]) B. I. 92. [5]) W. I. 385. [6]) W. I. 135.

bloß fortschreitende Verstand würde traurig langsam von einem Element zum andern schleichen."

Aber Herbart kennt auch die Grenzen des pädagogischen Wertes der Einbildungskraft. [1]) „Im Phantasieren und Spielen macht zwar in der Tat das Kind den ersten Anfang zur Verarbeitung des aufgefaßten Stoffs." Aber „bloße Phantasie, bloßes Durcheinandermengen von Reminiszenzen ist nichts als die rohe Äußerung der geistigen Existenz." Ja, Herbart erblickt in dem Überwuchern der Phantasie über jede andere geistige Betätigung geradezu eine Gefahr für eine solide Entwicklung. [2]) „Das Kind ist geteilt zwischen Begehren, Bemerken, Phantasieren. Welchem von diesen dreien sollen wir Übergewicht wünschen? Dem ersten und dritten wohl nicht; denn aus Begehren und Phantasieren entsteht die Herrschaft der Launen und des Wahns."

Beneke fürchtet die möglichen üblen Folgen einer vorherrschenden Phantasietätigkeit viel weniger. Er schätzt sie als [3]) „den Herd für die erste geistige Produktivität." Vorzüglich zeigt sich dies nach seiner Ansicht in den Spielen. Dieser Form der Betätigung mißt Beneke die größte pädagogische Bedeutung bei. Er schätzt sie für ganz junge Kinder höher ein als ernsthaftes Lernen.

Im allgemeinen unterscheidet er drei Klassen von Spielen: 1. Spiele, welche eine Vervollständigung des Auffassens enthalten. (Spiele mit Gegenständen: Steine, Kugeln.) 2. Phantasiespiele. 3. Bewegungsspiele.

Nicht jedes Spiel freilich ist erzieherisch bedeutsam. Wertvoll sind besonders die Spiele, die eine leibliche und geistige Anstrengung erfordern. Sie bilden die angemessenste Vorbereitung für den Ernst des Lebens. Damit hat Beneke mit der geistesbildenden zugleich die willenbildende Macht des Spieles hervorgehoben.

Im übrigen schließt sich Beneke vielfach an Jean Pauls entsprechende Betrachtungen an, polemisiert gegen Rousseau, der an Stelle von phantasievollen Märchen und Fabeln überall die „nackte Wahrheit" setzen will, verurteilt die Fröbelschen „Spielgaben" wegen ihrer „mathematisch-mechanischen Natur" und tadelt dessen „spielenden Unterricht," der die Arbeit zum Spiel, das Spiel zur Arbeit mache und dadurch den eigentümlichen Charakter beider Betätigungsweisen zerstöre.

In der abfälligen Kritik der eigentümlichen Methode Fröbels, die Kleinen zu beschäftigen, hat nach unserer Meinung Beneke nicht ganz recht. Die „Spielgaben" sollen den

[1]) W. I. 114. [2]) W. I. 113. [3]) B. I. 101.

Zögling im bloßen Spielen allmählich zur Arbeit erziehen, daher ihre Zwischenstellung zwischen beiden Formen menschlicher Betätigung. Und wenn er die mathematisch-mechanische Art der Beschäftigungen tadelt, so vergißt er, daß Fröbel auch andere Seiten des Geistes zu entwickeln sucht.

Herbart hat die erzieherische Bedeutung des Spiels viel weniger gewürdigt als Beneke. Zwar kann er nicht leugnen, daß das Spielen ein Bedürfnis jedes Kindes ist, aber [1]) „die Kinder sind in ihren Spielen zu beobachten." Auch billigt er Jean Pauls *) Würdigung des Spiels und meint: [2]) „Unschädliche Spiele dürfen Kinder nicht voreilig durch Forderung gesetzten Betragens verleidet werden." [3]) „Nur schlimm," klagt er anderwärts, „das Spiel wird ernst oder weicht vor dem Ernst zurück." Immer kehrt Herbart die bedenkliche Seite des Spiels hervor, sodaß er zu einer vollen Anerkennung bestimmter Spiele für Körper und Geist, Willen und Gemüt nicht kommen kann, wie er ja selbst nie die alle Kräfte anspannende Lust des Spieles in seiner Jugend kennen gelernt haben soll.

Als ein wichtiger Prozeß, vielleicht der wichtigste für die Entwicklung des Intellekts wird von Herbart und Beneke die Reihen- und Gruppenbildung hervorgehoben. Man hat in der starken Betonung dieses Faktors Beneke den Vorwurf der Nachahmung gemacht. Wenn hier Herbartscher Einfluß vielleicht auch nicht ganz von der Hand zu weisen ist, so muß man doch bedenken, daß ähnliche Assoziationsreihen schon von früheren Psychologen und Pädogogen eifrig gepflegt wurden.

Als Reihengebilde von besonderer Bedeutung darf man die Vorstellung von uns und anderen Menschen betrachten. Herbart bekämpft es als einen Grundfehler unwahrer Zeitphilosophie, sich das Ich als festen Mittelpunkt, als ein schlechthin selbständiges, abgeschlossenes Fertiges zu denken, das nicht weiter berichtigt werden könnte. [4]) „Die Ichheit wird einfach bei einfacher, gesunder Lebensart, vielfach durch starke Wechsel der äußeren Lage und Beschäftigung. So ist der Knabe ein anderer zu Hause, ein anderer in der Schule, ein anderer unter seinen Spielgenossen." Das Vielfache ist gefährlich. Der Erzieher muß für die Vereinheitlichung sorgen, in dem er für richtige Verwebung des Vielen sorgt.

Auch Beneke bekämpft entschieden die Lehre vom angeborenen Ich, sieht es vielmehr, ganz ähnlich wie Herbart,

---

[1]) W. II. 591. [2]) W. II. 581. [3]) W I. 477. [4]) W. II. 417.

*) Jean Paul: „Im Spiel gestattet die höchst bewegliche Phantasie keiner Begierde sich einzuwurzeln."

als Ergebnis einer längeren geistigen Entwicklung an. Ist Herbart besorgt, durch gründliche Verwebung der Vorstellungen, die Einheit des Ich zu wahren, die er ohne dies gefährdet glaubt; so zeigt Beneke, wie das Ichbewußtsein allmählich entsteht. Dabei zeigt er, wie vom eigenen Ich aus fremde Gemütszustände und Seelenvorstände begriffen werden können.

Die Reihenbildung im allgemeinen erfolgt nach Beneke in zwei Kombinationsweisen. Einmal gibt es eine Verbindung von Ungleichartigem, wie es die räumliche und zeitliche Anordnung bedingt. Dann aber besteht auch die Möglichkeit, Gleichartiges zu verknüpfen und verschmelzen. Diese Art der Verknüpfung bildet die eigentliche Grundlage der intellektuellen, der logischen Bildung. Beneke unterscheidet in ihr drei Formen: die Form des Witzes, des dichterischen Gleichnisses, der Begriffs- und Urteilsbildung.

Die vielfältige Übung des Witzes hat zuerst Jean Paul als pädagogische Aufgabe gewürdigt. Beneke nimmt hierzu eingehend Stellung. Er sieht in der Anleitung zu witzigen Kombinationen allerdings eine bedeutsame Übung des Scharfsinns und damit eine wertvolle Vorbereitung auf die eigentliche Verstandesbildung, indem das Aufsuchen ungewöhnlicher Beziehungen belebend und erregend auf die vorhandenen Vorstellungsmassen wirkt. Für eine planmäßige Pflege des Witzes im Sinne Jean Pauls aber vermag er nicht einzutreten. Er fürchtet, daß dadurch leicht zur Witzelei erzogen wird und daß allzulebhafte Beifallsäußerungen von seiten des Erziehers den Zögling eingebildet und dünkelhaft machen. Nur das gelegentliche Darbieten humorvoller Erzählungen und witziger Anekdoten, das Auflösen von Charaden und Rätseln, sowie die scherzhafte Vergleichung heterogener Objekte hält er für beachtenswerte Faktoren der Verstandesbildung.

Herbart hat die witzige Kombination kaum als pädagogisches Bildungsmittel betrachtet. Soweit er dies aber [1]) getan hat, teilt er die besonnene Ansicht Benekes: Benutzung derselben als Belebungs- und Erregungsmittel.

Als zweite Kombinationsform des Gleichartigen nennt Beneke die des dichterischen Gleichnisses. Sie ist eine Betätigung der schöpferischen Einbildungskraft. Ihre Pflege ist eine besondere Seite der ästhetischen Bildung und wird dort Erwähnung finden. Beneke hat in der Angliederung der schaf-

[1]) W. II. 408. „Auch kann Witz nicht gelernt werden. Aber man kultiviert ihn, inwiefern man der Flachheit wehrt und die gute Laune fördert.

fenden Phantasietätigkeit an die Verstandesbildung dieser einen ungewöhnlichen Platz zugewiesen. Uns scheint die ästhetische Erziehung mehr zu sein als eine bloße „Bildung der Vorstellungskräfte."

Bei Herbart findet sich die Benekesche Anordnung nicht, obwohl schon hier erwähnt sein mag, daß auch bei ihm eine Überschätzung des Intellektuellen im Ästhetischen sich zeigt.

Naturgemäß den breitesten Raum nimmt in Benekes Kapitel von der Bildung der Vorstellungskräfte die dritte Kombinationsform des Gleichartigen ein, der Vorgang der Begriffs-, Urteils- und Schlußbildung. Dort betrachtet er den ganzen logischen Erkenntnisprozeß vom Standpunkte des Pädagogen aus. Ihm ist die Verstandesbildung kein „Erwecken" einer im Individuum „schlummernden" Fähigkeit, sondern die „Entwicklung" einer nur keimartig vorhandenen Kraft. Ganz ähnlich betrachtet Herbart die Verstandesbildung als ein „Entstehen" mit und durch „Konstruktion" eines Gedankenkreises. Eine zusammenhängende Darstellung der eigentlichen Intelligenzbildung hat Herbart nicht geliefert. Seine ganze Pädagogik steht zu sehr im Banne der ethischen Erziehung, obwohl betont werden muß, daß er diese gerade durch hohe Kultur des Verstandes erreichen will.

Das Gelingen der intellektuellen Bildung erkennt Herbart an der Beschaffenheit der Reihen- und Gruppengebilde. Beneke schließt sich hierin Herbart völlig an. Herbart meint: [1]) „Das Kennzeichen eines zur Begriffsbildung aufgelegten Kopfes in früheren Jahren wird darin bestehen, daß er die Kontraste des Neuen gegen Altes stark fühlt! Beneke führt die höhere Intelligenz auf die größere „Kräftigkeit der Urvermögen" zurück, die sich schon in der frischeren und lebendigeren Auffassung zeigt. Daher will er schon in der Art, Anschauungen zu bilden und zu erfassen, den Grad der Intelligenz erkennen.

Es ist auch die Überzeugung beider Pädagogen, daß es eine allgemeine, bloß formale Verstandesbildung nicht geben kann. [2]) „Der Verstand ist nichts außer den erworbenen Begriffen," lehrt Beneke, „und die Entwicklung mathematischer Begriffe also, wie vollkommen sie auch sein mag, begründet Verstand, Urteilskraft, Schlußvermögen nur für mathematische Anschauungen." Dem völlig entsprechend sagt Herbart: [3]) „Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik, der Verstand der Mathematik bleibt in der Mathematik; der Ver-

---

[1]) W. II. 409. [2]) B. II. 26. [3]) W. II. 465.

ſtand jedes andern Sachs muß ſich in dieſem andern Sach auf eigene Weiſe bilden."

Aus dieſer Anſchauung vom Weſen des Verſtandes und der Verſtandesbildung folgt, daß beſondere Veranſtaltungen zur Intelligenzbildung überflüſſig ſind. „Zur Übung im Denken und zur Aneignung des ſpekulativen Intereſſes, bietet ſich alles dar, was in der Natur, in menſchlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre einen Zuſammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuten läßt."

Daraus folgt aber nicht, daß die intellektuelle Bildung nur gelegentlich gefördert werden dürfe. Beide Pädagogen fordern durchaus einen ſyſtematiſchen und planmäßigen Unterricht, und die Kunſt des Unterrichtens beſteht ihnen vor allem in der ſachgemäßen Durchführung des Erkenntnisprozeſſes. Ein eingehender Vergleich der Anſichten beider Pädagogen über die Verſtandesbildung durch Unterricht kann erſt in einem ſpäteren Abſchnitt erfolgen.

Hier nur noch einiges von der beſonderen Bedeutung der Sprache für die Ausbildung des Geiſtes! Über ſie haben Herbart und Beneke wiederholt ſich geäußert. [1]) „Das innere Gefüge der einzelnen Vorſtellungsmaſſen wird einigermaßen dann kenntlich, wenn die Gedanken Sprache gewinnen." Daraus ergibt ſich ſchon, daß Herbart der Sprache eine hohe pädagogiſche Bedeutung zuerkennt. „Das innere Gefüge" des Gedankenkreiſes eines Menſchen durchſchauen, heißt dieſen ſelbſt durchſchauen, ihn erzieheriſch beeinfluſſen zu können. Der Unterricht durch Sprache kann nur Worte mitteilen, die Vorſtellungen müſſen aus dem Innern des Hörers kommen. [2]) „Wo Sprache verſtanden wird, da iſt jedes Wort das Zeichen zum Hervorrufen einer daranhaftenden Vorſtellung und jeder Laut, jeder Buchſtabe eines Wortes muß zu dieſem Hervorrufen das Seinige beitragen. Mit Peſtalozzi will Herbart die Sprachtöne kombinatoriſch aus ihren Elementen allmählich zuſammenſetzen laſſen, alſo eine methodiſche Sprachbildung betreiben.

Die Sprache macht nicht klarer, aber ſie hält in der Vorſtellung Getrenntes auseinander und verknüpft, was in der Vorſtellung zuſammengehört. So faßt die Einheit des Namens die Merkmale zuſammen zur Einheit des Gegenſtandes.

Auch Beneke hat der Sprachbildung weitgehende Beachtung geſchenkt. Ja, ſeine Betrachtungen darüber ſind um-

[1]) W. II. 518. [2]) W. II. 541.

fassender als die Herbarts. Er geht bei seinen Untersuchungen bis auf die ersten Anfänge der Sprache zurück: [1]) „Die Sprache ist zuerst entstanden, wie wir sie bei jedem Kinde noch immer von neuem entstehen sehen, durch die Übertragung innerer Erregungen nach den Gesetzen der Ausgleichung." Beneke versucht es, mit Hilfe seiner Psychologie darzulegen, wie das Kind allmählich sprechen lernt, wie es von den anfänglichen bloß reflektorischen Stimmäußerungen bis zu dem schließlichen vollbewußten Sprechen in Wörtern und ganzen Gedankenzusammenhängen gelangt. In seinen speziellen Vorschriften verlangt er, daß man ganz jungen Kindern überhaupt nicht mit der Wortsprache komme, sondern ihnen sinnliche Sacheindrücke verschaffe. Das eigentliche Sprechen aber beginne mit lebendigem Vorsprechen. Dabei ist die sogenannte Ammensprache, in der der Erwachsene die unvollkommene Sprachform des Kindes nachlallt, völlig zu verwerfen. Beneke versucht sich sogar in der Aufstellung einer methodisch geordneten Reihenfolge der sprachlichen Bestandteile, ein Versuch, dessen Notwendigkeit schon Pestalozzi betont und Herbart als berechtigt anerkannt hatte.

Die wichtigste Seite der Sprachbildung, die Herbart vor allem der Betrachtung unterzogen hatte, ist die Assoziation der Wörter mit den Vorstellungen. Damit der Erzieher diese Assoziationen fördern könne, ist es nötig, daß die ersten Verbindungen dieser Art sich auf unmittelbar gegenwärtige und sinnliche Gegenstände beziehen, die der Erzieher zeigen kann. Empfehlenswert ist es nach Beneke auch, dem Kinde die allgemeinsten Bezeichnungen (Vogel statt Sperling, Blume statt Rose) zu geben, denn das Kind benennt überall das Besondere nach dem Allgemeinen. Dabei abstrahiert es freilich nicht, sondern erkennt nur das Gemeinsame, das schon Bekannte wieder. Das Kind kann mit dem Worte nur verknüpfen, was Besitz seines Vorstellens ist. [2]) „Solange es demnach seine geistigen Entwicklungen, seine Gefühle, seine Willensbewegungen und Gesinnungen noch nicht vorzustellen imstande ist, werden ihm die sich darauf beziehenden Wörter nichts als leere Schälle sein." Solange die rechte Assoziation, also das rechte Verständnis nicht zu erwarten ist, lege man das gefühlsmäßige Verhältnis durch Ton, Miene und Gebärden den Kindern nahe. Dieser unvollkommene Zustand darf natürlich nicht bestehen bleiben, denn die Wortsprache vermag viel bestimmter, viel eindeutiger derartige Verhältnisse auszudrücken. Um Wortsprache und innere Geistesbildung in dem richtigen

[1]) B. I. 144. [2]) B. I. 151.

Zusammenhang zu haben, stellt er die Regel auf: [1]) „Die selbsttätige innere Bildung sei immer vor der Sprachbildung voraus oder das Kind bilde das Denkverhältnis eher, als es die Sprachform sich aneignet, in welcher dasselbe reflektiert wird."

Soweit unser Vergleich über die intellektuelle Erziehung Herbarts und Benekes! Nur einige der allgemeinsten Gedanken zu diesem Kapitel der Geistesbildung konnten wir hier gegenüberstellen. Wir folgen hierin Beneke, welcher meint: [2]) „Wir müssen es der Unterrichtslehre überlassen, die unendliche Mannigfaltigkeit des menschlichen Vorstellens in den angegebenen Beziehungen in gewisse Klassen zusammenzuordnen und diese sowohl zu der allgemein-menschlichen Bildung als zu den besonderen Berufsgattungen theoretisch und praktisch bestimmter in Verhältnis zu stellen!"

Vergleichen wir, rückwärts blickend, die Vorstellungen, die sich beide Pädagogen von der Bildung der Intelligenz machen, so können wir eine weitgehende Übereinstimmung feststellen. Namentlich will sich uns in dem Aufbau des Geisteslebens aus Elementen und in der ausgiebigen Benutzung der Reihen- und Gruppenverbindungen als Grundlage für die höheren Geistesvorgänge die nahe Verwandtschaft der psychologischen Anschauungen beider Männer recht bemerkbar machen. Die Eigenart der Benekeschen Pädagogik, soweit das Kapitel der intellektuellen Erziehung in Frage kommt, liegt nach unserer Ansicht lediglich in der geschickten Verschmelzung seiner pädagogischen Forderungen mit den Lehren seiner Psychologie.

Auch Herbarts Originalität liegt nach unserer Auffassung nicht in der Aufstellung neuer allgemeiner Vorschriften für die Bildung des Geistes, als vielmehr in den besonderen Forderungen eines geistbildenden Unterrichts.

Die ästhetische Erziehung.

Die moderne Pädagogik klagt über die Übertreibungen der intellektuellen Erziehung, klagt über einen Unterricht, der „in der verstandesmäßigen Ausbildung des Gedankenkreises" seine Aufgabe erschöpft findet, und fordert, — um Befreiung des Lebens von der schädlichen Einseitigkeit, des bloß Verstandesmäßigen, Logischen, Exakten, der materiellen Erwägungen und Interessen zu erreichen, — von der Schule ernste Arbeit im Dienste des Künstlerischen. „Kunsterziehung," Erziehung des ganzen Volkes zur Fähigkeit, ästhetisch zu genießen, die

[1]) B. I. 154. [2]) B. I. 157.

„Kunst in der Schule", die „Kunst im Leben des Kindes" sind Forderungen und Probleme, die der Pädagogik der Gegenwart geradezu ihr Gepräge geben. Wie stehen nun Herbart und Beneke zu dem Problem der ästhetischen Bildung?

Eduard von Hartmann klagt, [2]) „daß es Herbart in seinem langen Leben niemals der Mühe wert" hielt, seine „Andeutungen über Ästhetik ein wenig ausführlicher zu erläutern," und Schulze-Pergboff fordert, bezugnehmend auf die Gefühlsbildung im Ästhetischen, die Lücken im System Herbarts auszufüllen, zu ergänzen, zu erweitern." Der Herbartianer Sallwürk behauptet: [3]) „Die allgemeine ästhetische Bildung findet sich bei Herbart nicht." „Sie ist bei ihm bald vergessen," sagt Natorp. Schon daraus ist zu erkennen, daß Herbart eine systematische Darstellung über Kunst und Kunsterziehung sicher nicht hinterlassen hat, ja, selbst größere Gedankenzusammenhänge werden wir hierüber kaum bei ihm suchen dürfen. Doch ein eingehendes Studium seiner Schriften zeigt, daß er sich vielfach mit ästhetischen Fragen beschäftigt hat, daß er gern bei derartigen Gedanken verweilte. Es wäre auch wunderlich, wenn dem nicht so wäre. Seine beachtenswerte, musikalische Begabung und über das Durchschnittsmaß hinausgehende musikalische Bildung, sowie seine freundschaftlichen Beziehungen zu Schiller mußten ihn zu den Fragen der ästhetischen Kultur hinlenken. Eine reiche Fülle zwar meist kurzer, aber geistvoller und eindrückender Bemerkungen legt beredtes Zeugnis für die obige Behauptung ab. Nur die strenge Selbstkritik und die Überzeugung, daß [4]) „die Theorie des Geschmacks zu sehr im Dunkeln" liege, „als daß man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Ästhetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen, mögen ihn von einer ausführlichen Darstellung der ästhetischen Erziehung abgehalten haben. Die meisten Belege seines eigenen ästhetischen Interesses findet man im „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie," in der „Enzyklopädie," der „allgemeinen praktischen Philosophie" und, pädagogisch gerichtet, der „ästhetischen Darstellung der Welt . . ," sowie der allgemeinen Pädagogik," wogegen in seinem „Umriß" das ästhetische Interesse seiner mit den Jahren wachsenden Neigung zum Intellektualismus nahezu unterliegt.

Während hiernach also bei Herbart die Hochschätzung der allgemeinen ästhetischen Bildung im Laufe der Zeit immer

---

[1]) Ziller Zt. f. r. Ph. II. [5], [11], [12]. [2]) Vergl. Ziechner, Herbarts Ästhetik. [3]) Herbart, Pestalozzi u. d. heutigen Aufgaben der Erziehungslehre [57]. [4]) W. I. [424].

mehr abnimmt, findet bei Beneke, wie es scheint, gerade das Umgekehrte statt. In seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, in seinem Lehrbuch der Psychologie noch finden sich nur ganz dürftige Angaben über die Pflege des Ästhetischen. Erst in den letzten Jahren seines Lebens beschäftigt er sich mit den Fragen pädagogisch-ästhetischer Natur etwas mehr. In seiner „pragmatischen Psychologie" (1850) und seinem „Archiv der pragmatischen Psychologie" (1851/3) zeigt er ein lebhafteres Interesse für ästhetische Erziehung. In dieser Zeit stellt er auch eine psychologisch-pädagogische [1]) Preisaufgabe über das Ästhetische in der Entwicklung des menschlichen Geistes. Eine ausführliche Darstellung des in Rede stehenden Problems hat aber auch Beneke nicht geliefert. Die ergiebigste Fundgrube seiner Ansichten über Ästhetik und ästhetische Bildung ist der relativ umfangreiche Aufsatz im 3. Bande seines „Archivs." „Das menschliche Gemüt. Seine Bildungsform, Stellung, Umfang, Bedeutung; und in welchem Maße und in welcher Weise man dasselbe bilden soll." Auf diese werden wir im folgenden vor allem Rücksicht nehmen müssen, zumal er selbst in Bezug auf die Schriften bis 1845 meint: [2]) „Bei Abfassung jener ersten Schriften war die Natur des Ästhetischen mir selber noch nicht im tieferem Eindringen zur Erkenntnis gekommen." Beneke will uns in viel höherem Maße als kühler und nüchterner Gelehrter erscheinen wie Herbart. Von irgend einer, von ihm, wenn auch nur als Dilettant ausgeübten Kunst ist uns nichts bekannt. Sein Interesse für Ästhetik ist wesentlich psychologisch begründet. Wir sind überzeugt, daß lediglich sein Streben, die Psychologie zur Fundamentalwissenschaft sämtlicher Geisteswissenschaften zu machen, ihn zu Gedanken über Fragen der Kunst veranlaßt hat.

Welche Vorstellungen machen sich nun Herbart und Beneke von der Natur des Ästhetischen? Bei Herbart faßt der Begriff des Ästhetischen mehr als die Lehre vom Schönen. Die Ästhetik ist ihm die Lehre vom Geschmack, d. i. die Lehre von den Verhältnissen, die, vollendet vorgestellt, unmittelbar gefallen. In dieser Theorie wurzelt seine Ästhetik im engeren Sinne. Jede Geschmacksbildung befaßt sich mit der Gewinnung ästhetischer Urteile. Aber während die praktische Philosophie die ästhetischen Urteile über die einfachsten Willens-

[1]) „Das Ästhetische hat in der Entwicklung des menschlichen Geistes eine eigentümliche Stellung: indem es gleich dem Praktischen in den affektiven Akten oder den Empfindungen der Lust usw. seine Wurzeln hat . . .

[2]) Brief an Dittes vom 4. Oktober 1853 vergl. Frenzel. Dittes Verh. z. B.

verhältnisse rein darzustellen und a priori zu konstruieren hat, soll die Ästhetik im engeren Sinne über Vorstellungsverhältnisse ursprüngliche Urteile erzeugen. „Das Ästhetische beruht nur auf Verhältnissen." Dieser Satz ist für Herbarts Ästhetik von schwerwiegendster Bedeutung. Nach objektiven Kriterien sucht Herbart. Ästhetische Urteile möchte er gewinnen, die für alle Zeiten und für jede Person gültig sind. Das Subjektive und Individuelle tritt merklich zurück. Das ästhetische Gefallen ist „objektiv gegenständlich." Damit wendet er sich gegen den bloßen Gefühlscharakter des Schönen." Die Ästhetik nach seiten des subjektiven Erlebnisses wird hierdurch stark eingeschränkt. Auch in der Ästethik strebt Herbart vor allem nach klarem, exaktem Wissen und betont daher zu sehr das intellektuell Faßbare. „Man gehe," klagt er, „zu wenig mit denkender Überlegung an das Schöne heran und überlasse sich zu sehr dem gefühlsmäßigen Erfassen und Erleben." Aus dieser Abneigung gegen das bloß Subjektive ergibt sich auch sein Streben, die psychologische Auffassung des Ästhetischen grundsätzlich auszuschließen. Jede psychologische Darlegung des Ästhetischen würde eine bloß beschreibende Grundlegung der Lehre vom Schönen ergeben, was nach Herbart aber dem normativen Charakter derselben widerspricht.

Beneke hat eine andere Auffassung von der Stellung der Ästhetik zur Psychologie als Herbart. Seiner Überzeugung von der grundlegenden Bedeutung der Psychologie für alle Geisteswissenschaften muß sich auch die Ästhetik fügen. Sie wird unter seinen Händen zur Psychologie des Ästhetischen. Nicht eine möglichst exakte Feststellung der Natur des Ästhetischen macht er sich zur Aufgabe, sondern die Frage nach der Entwicklung der ästhetischen Gebilde in der menschlichen Seele. So lobenswert und pädagogisch wertvoll eine derartige Untersuchung ist, ohne eine eigentliche Theorie des Ästhetischen fehlt ihr die rechte Klarheit. Die mangelhafte, ja, ganz fehlende Bestimmung des „quid juris" auf dem Gebiete der Kunst gibt der Benekeschen Ästhetik ein unwissenschaftliches Gepräge. Über vage Allgemeinheiten kommt er in seiner Lehre vom Schönen nicht hinaus. Dem Urteil Frenzels: „Die ästhetische Grundlegung der Erziehnng will uns von allen als die unvollkommenste erscheinen" können wir uns durchaus anschließen.

Charakteristisch für die Benekesche Ästhetik ist neben ihrem allgemeinen psychologischen Gepräge die starke Betonung der subjektiven Seite des Ästhetischen. Das Gemüt, dieser innerlichste, am meisten persönliche Prägung zeigende Teil der menschlichen Seele bildet die unmittelbarste Basis

alles ästhetischen Empfindens. [1]) „Ohne Gemüt kein ästhetischer Geschmack und keine ästhetische Kunst!“ Unser Gemüt muß den Natur- und Kunstgegenständen erst „Leben“ und „Seele“ verleihen, wenn sie ästhetisch wirken sollen. [2]) „Dabei haben natürlich die Stimmungen ihren Empfindungscharakter, aber sie werden schärfer ausgeprägt und mit bestimmten Vorstellungen verflochten: die ästhetische Auffassung ist affektives Vorstellen, sie ist Empfindung und Vorstellung zugleich, empfindendes Vorstellen und vorstellendes Empfinden.“ In dieser Doppelseitigkeit des Ästhetischen zeigt sich, daß Beneke den Gefühlscharakter des Schönen durchaus nicht übermäßig betont. Zwar schreibt er in einem Briefe vom 4. Okt. 1853 (im Besitz v. Dr. Rudolf Dittes i. Wien) an Dittes: „Das Ästhetische kann sich unter anderem auch in Gefühlen ausbilden; aber es ist ihm nicht wesentlich, daß es sich in dieser Form ausbilde, vielmehr bildet es sich noch häufiger in Anschauungen und sonstigen Vorstellungen, und wo diese nicht, in bloßen Empfindungen und Stimmungen aus, deren Form ja wesentlich noch von der der Gefühle verschieden ist. Außerdem wird es nicht erschöpft durch das Schöne und Erhabene, wir haben neben diesem das Komische, das Tragische, das Humoristische — — —.“

Mit der Begründung des Ästhetischen auf das Gemüt ist Beneke aber nicht zufrieden. Er verfolgt die Spuren des Ästhetischen bis zu den Uranfängen alles Seelischen, bis zu den hypothetischen Urvermögen. Er findet die Wurzeln des Ästhetischen in „affektiven Akten,“ die als die ersten Produkte der seelischen Grundtätigkeit erscheinen. Unter den fünf schon früher erwähnten „Reizungsverhältnissen“ tragen vier „affektives“ Gepräge. Es sind die Empfindungen der Lust, der Unlust, des Überdrusses und des Schmerzes. Die Lustreizung ist im besonderen bedeutungsvoll für die Entstehung psychisch-ästhetischer Gebilde, da sie „steigernd“ auf die Urvermögen wirkt, deren „Kräftigkeit“ und „Reizempfindlichkeit“ erhöht. „Und ein harmonisches Beisammen, eine glückliche Mischung beider Vollkommenheiten (der Kräftigkeit und Reizempfänglichkeit) macht besonders geschickt, Empfindungen des Schönen zu erzeugen.“ Die Möglichkeit einer ästhetischen Ausbildung kann nur bestehen, wenn die affektiven Akte beharren. Sie tun das als „Stimmungen,“ indem sie im unbewußten Seelensein fortklingen. Durch „Zusammenfließen“ gleichartiger Stimmungen entsteht eine Grundstimmung, welche immer beständiger wird, je mehr die objektive Bestimmtheit

[1]) Pr. Ps. I. 177 Arch. I. 194 f. [2]) Arch. I. 201. f.

der einzelnen affektiven Akte vorloren geht. Diese Grundstimmung ist das Gemüt, das wir bereits als notwendige Voraussetzung alles ästhetischen Empfindens gekennzeichnet haben.

Wenn wir vorhin behaupteten, daß Herbart keine psychologische Ästhetik anerkennt, so sollte damit nicht gesagt sein, daß er nicht auch psychologische Betrachtungen über das Ästhetische anstellen würde.

Beneke hatte das Ästhetische als „empfindendes Vorstellen" charakterisiert. Auch Herbart stellt es in die Mitte zwischen bloßes Fühlen und reines Erkennen. Beim Erleben des Schönen ist [1]) „Erkennen und Empfinden eins." Die Eigenart des psychologischen Vorganges beim ästhetischen Erkennen kennzeichnet er als „vollendetes Vorstellen." Dieses unterscheidet sich von dem vollkommen klaren Erfassen theoretischer Wahrheiten, objektiver Verhältnisse, durch das mit Notwendigkeit eintretende subjektive Wertbewußtsein. [2]) „Das Schöne ist der Effekt des vollendeten Vorstellens." Und „das Schöne existiert außer der Vorstellung gar nicht." Aus diesen Äußerungen ergibt sich, daß für Herbart das Ästhetische doch nicht genau die [3]) Mitte zwischen Erkennen und Fühlen einnimmt, sondern sein Schwergewicht auf seiten des Erkennens liegt, dem entspricht es auch, daß in seiner Interessentafel das ästhetische Interesse denen der Erkenntnis untergestellt ist. Die allzustarke Betonung des ästhetischen Erkennens vor dem ästhetischen Fühlen scheint jedoch Herbart selbst nicht als völlig zutreffend angesehen zu haben. Meint er doch: [4]) „Man könnte Zweifel hegen wegen der Unterordnung des Ästhetischen unter die Erkenntnis," aber das ästhetische Interesse sei ein „solches, dessen Erweckung im Kreise derjenigen Darstellungen liege, welche zunächst Erkenntnis vermitteln." Verteidigt er hier die eigenartige Einordnung des ästhetischen Interesses in seine Interessentafel, so finden sich jedoch bei ihm auch andere Gruppierungen. So stellt er einmal Geschmack und Teilnahme der Spekulation und Empirie gegenüber und redet von Geschmack und Spekulation als den „beiden Herrschern des Lebens" oder fordert von der Hauptschule die Aufgabe des Beobachtens, Denkens und Empfindens, wobei er unter dem Empfinden die drei Interessen der Teilnahme und das ästhetische versteht.

Mit der Einstellung des Ästhetischen in die Interessentafel kennzeichnet Herbart seine Stellung zur Pflege des

---

[1]) S. W. VIII. 261. [2]) K. II. 343. [3]) K. IX. 111 (conf. II. $^{135}/_{142}$. [4]) W. I. 397. Anm. Vergl. H. II. 126.

Schönheitssinnes: Er erkennt der ästhetischen Bildung eine den übrigen Zwecken ebenbürtige, gleich notwendige und selbständige Stellung zu. Diese relativ selbständige, den übrigen Interessen gleichwertige Bedeutung des ästhetischen Interesses tritt besonders deutlich in seinen frühesten pädagogischen Äußerungen hervor. In seinen Berichten an Herrn von Steiger sagt er: [1]) „Entscheidend dünkt mich der Grundsatz: man soll keine menschliche Kraft lähmen, unter dem Schutze des sittlichen Gesetzes und unter seiner milden Herrschaft sollen alle gedeihen. Also auch der Geschmack fordert Nahrung und Bildung. Wenn wir uns nicht jede Naturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann aufhören, nach Willkür zu ändern und zu künsteln. Darf man mehr, darf man etwas anderes tun als die Umstände zu leiten, daß alles sich gleichmäßig entwickeln könne." Noch deutlicher betont Aphorismus 40 die Selbständigkeit der Interessen: „In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur kann man nur fordern, daß keine der anderen hinderlich sein, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, daß im Leben alle zusammenwirken sollen. Dies Zusammenwirken muß aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehen, denn keine, sofern wir es wenigstens hier sehen, ist der anderen untergeordnet, keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich."

Die Betonung der Selbständigkeit des ästhetischen Interesses und der Notwendigkeit, den Schönheitssinn zu pflegen, ergibt sich aus der Wertschätzung Herbarts für Kunst und Schönheit. In einem Briefe an Smidt wünscht er, daß er sich „zur schönen Kunst erheben möchte, wenn er nur könnte." [2]) „Es liegt im Wesen der Kunst, daß sie Band der Geselligkeit ist." Wo Künste nicht blühen, da ist Rohheit und Beschränktheit. Wohl tragen Arbeit und Fleiß die Hoffnung auf Gewinn zur ersten Entwilderung der Menschen bei," eine zweite Stufe aber bewirkt das Schöne, welches, einmal gewonnen und geschätzt, die bloße Empfindung des Genusses weit hinter sich läßt und wohl auch über Schmerz und Übel dem Menschen hinweghilft. Eine soziale und mittelbar ethische Kraft liegt nach Herbarts Überzeugung in dem Umgang mit der Kunst. „Die Ausfüllung des Gemüts durch das Schöne hängt notwendig mit einem unbestimmten Gefühl von Befreiung aus der Spannung des täglichen Lebens zusammen." „Es verhilft dem Menschen, daß er zu sich selbst komme" und ermöglicht seine „Erhebung zum Unendlichen, den Aufschwung des Gemüts zur Ahnung des Höchsten, des durchgehends Besseren." Die tiefsten ästhe-

[1]) W. I. [23]. [2]) conf. Ziechner, Herbarts Ästhetik [132] K. IX. [105].

tischen Wirkungen entstehen ihm im Anblick von höchsten ethischen Äußerungen [1]) „Man bedarf es zuzeiten, ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem zu betrachten, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte. Alle erdichteten großen Charaktere aber, alle Schilderungen der Unschuldswelt und der Wohnungen der Seligen, sind doch im Grunde nichts anderes als Versuche, den Menschen in seiner Vollendung darzustellen und damit der gesamten Mit- und Nachwelt Idealbilder vorzuhalten."

Aber nicht immer und nicht nur den sittlichen Wert ästhetischer Bildung hebt Herbart hervor. Er weiß auch von dem Glücksgefühl beim ästhetischen Genießen zu reden. [2]) „Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen", ruft er aus. [3]) „Welche Freuden sind reiner, unschuldiger, welche unmittelbarer und geselliger, welche erheben den Geist mehr zu allem Großen und öffnen das Herz mehr für alles Gute als die, dem Chor der Musen zu lauschen?" [4]) „Alle ästhetische Kunst, auch die höchste, ist verschönernde Kunst. Sie verschönert das Leben, aber sie kann und darf es nicht beherrschen." Bei aller Freude an den schönen Künsten bewahrt er sich den klaren Blick für die Grenzen der Pflege des Schönheitssinnes. Eine übermäßige Kultur des Schönen, eine ästhetische Genußsucht, ein überfeinertes Ästhetentum mit seiner entnervenden und verweichlichenden Unnatur darf keine besonnene Pädagogik fördern.

Es ist bezeichnend für Benekes Ansicht von der Bedeutung der allgemeinen ästhetischen Bildung, daß er auch vor jener eben genannten Überkultur und Frühreife nachdrücklich warnt. Die Schattenseiten der ästhetischen Bildung drängen sich ihm offenbar stärker auf als ihre Lichtseiten. Dittes, Benekes getreuster Schüler, meint: „Es wäre fehlerhaft, das Kind voreilig und geflissentlich zu einem Schöngeist zu machen." „Würde die ästhetische Entwicklung zu einem solchen Umfange und Grade gesteigert, daß in ihr alle Regungen des Gemütes aufgingen, so wäre sie entschieden als ein Übel zu betrachten, indem sie das sittliche Leben beeinträchtigen, den Blick von der realen Welt abziehen und das Herz den Regungen menschenfreundlicher Teilnahme verschließen würde." Daß diese Bedenken nicht unberechtigt sind, beweist der Umstand, daß nicht wenig große Künstler recht unvollkommene Menschen gewesen sind.

Fast in stärkerem Maße als Herbart betont Beneke den Nutzen der ästhetischen Bildung für die sittliche Erziehung. Es

[1]) K. IX. 95. [2]), [3]), [4]) W. I. 23.

erscheint beinahe, als gäbe diese Beziehung der Pflege des Schönheitssinnes im Schulbetriebe erst die Daseinsberechtigung. [1]) „Die ästhetische Bildung ist insofern von Wert, als sie den Menschen über die Schranken der subjektiven Gebundenheit und Befangenheit in eine objektive Sphäre und damit in einen freieren und reineren Zustand versetzt; Lust und Schmerz werden veredelt, das entfesselte Spiel der Phantasie erweitert den Blick und führt uns über die verwirrende Alltäglichkeit hinaus in die lichte Welt der Ideale." Zwar gesteht Beneke zu, daß „das Schöne zunächst keinen sittlichen Zweck, sondern seinen Abschluß in sich selbst hat," aber davon, daß es Aufgabe der ästhetischen Erziehung sein müsse, die Fähigkeit zu ästhetischem Genuß zu erwecken, hören [2]) wir nichts. Daher tritt die Pflege ästhetischen Erkennens und Fühlens in der Erziehung der Kinder merklich zurück. Die Gefahr der Verfrühung hält ihn vor bestimmten, planmäßen Übungen ästhetischer Natur fast ganz ab. Sein pädagogischer Grundsatz ist mehr negativer Art: Häßliches fern halten, den ästhetischen Entwicklungen freien Lauf lassen! Positiv fördernd im Sinne der Geschmacksbildung kann der Erzieher nur dort wirken, wo ästhetische Neigungen und Talente sich zeigen, wo ästhetische Entwicklungen also naturgemäß auftreten und mit dem gesamten Leben des werdenden Menschen in Harmonie stehen. Daher meint Dittes ganz im Sinne Benekes: Kunstgegenstände und Naturschönheiten, die dem Fassungsvermögen des Kindes noch zu hoch liegen, weil es nicht Seele genug hat, sie zu beleben, lasse man außer dem Spiele. Man kann dem Kinde keine Gefühle aufreden, keinen Geschmack andocieren; wo man es dennoch versucht, da nimmt man dem kindlichen Gemüte seine Ursprünglichkeit, Naivität und Heiterkeit; man verfälscht es, erzeugt Affektion, leeres Geschwätz und naseweises Urteil. Mit diesen allgemeinen Erörterungen sind die Darlegungen Benekes über die Aufgaben der ästhetischen Bildung erschöpft. Wir erfahren z. B. nichts darüber, welche besonderen ästhetischen Zwecke den einzelnen Unterrichtsdisziplinen zuzuweisen sind oder welche Gebiete der Kunst in der Jugenderziehung gepflegt werden können.

Etwas ausführlicher sind in dieser Hinsicht Herbarts allerdings weitverstreute Bemerkungen. Aufgabe der allgemeinen ästhetischen Bildung ist weniger das Erfreuen und Erbauen

---

[1]) Dittes. [2]) Es sei denn, daß man die gelegentliche Bemerkung so zu verstehen hat: B. II. [220] Aufgabe des Unterrichts in den Künsten ist, „der geistigen und gemütlichen Befruchtung durch dieselben in höherem Maße empfänglich zu werden."

des Kindes am Schönen, weniger die Erzeugung der ästhetischen Genußfähigkeit, als vielmehr das Klarwerden über das Wesen des Schönen. Das intellektuell Faßbare am Ästhetischen ist Hauptaufgabe der ästhetischen Erziehung. Diese Aufgabe aber kann in der Schule ihre Stätte finden, da sie mit der Pflege des Gedankenkreises beschäftigt ist. In diesem Sinne räumt Herbart viel entschiedener als Beneke der Schule eine Wirksamkeit im Sinne der ästhetischen Bildung ein. Beneke denkt hier viel skeptischer über die Wirkungsfähigkeit der Schule, denn [1]) „die intellektuelle Auffassung des Ästhetischen liegt hinter der Ausbildung desselben." Die Ausbildung zum Ästhetiker kann ebenso wenig Ziel des Jugendunterrichts sein als die Erziehung zum Künstler. Immerhin hält er eine praktische Betätigung auf gewissen Gebieten für erwünscht, so im Zeichnen, Malen und Singen. Bezeichnender Weise stellt er diese Kunstübungen unter das Kapitel der „äußeren Fertigkeiten." [2]) „Die Meisten lernen Zeichnen, Singen, Musik etc. ja doch nicht, um dieselben einmal als Kunst auszuüben, sondern sie lernen Zeichnen, um die Natur und Werke der Kunst mit größerer Klarheit, Bestimmtheit, Genauigkeit zu sehen; sie lernen Singen, um für ihre Empfindungen einen ansprechenden, edleren Ausdruck zu gewinnen; sie lernen Musik, um musikalische Kunstwerke vollkommener zu hören und der geistigen und gemütlichen Befruchtung durch dieselben in höherem Maße empfänglich zu werden." Dabei denkt Beneke nicht lediglich an die sittliche Veredlung, sondern an rein Ästhetisches. Ausdrücklich betont er: [3]) „Das künstlerische Tun kennt keinerlei Zwecke außer der Kunst selber." Trotzdem wird man aus den spärlichen Darlegungen Benekes eine gewisse Kühle und Nüchternheit in der Auffassung der ästhetischen Ziele feststellen können. Die Quelle des Glücks, die dem feinempfindenden Menschen im Schönen erschlossen wird, scheint uns doch nicht von ihm in ihrer Fülle und Reinheit erkannt worden zu sein.

Auch Herbart schließt die Erziehung zum „Künstler", wie die zum „ästhetischen Feinschmecker" aus dem Jugendunterricht aus. Ebensowenig ist die Erziehung zum bewußt urteilenden Ästhetiker Ziel des ersten Unterrichts, obwohl er die Bildung des „ästhetischen Urteils" hoch über die Pflege der „ästhetischen Stimmung" stellt. [4]) „Der Künstler wird geboren", sagt er in seinem Aufsatz „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung". „Gunst ist ihm zwar nötig, aber zugleich gefährlich. Eine zu helle und zu warme Sonne vertragen die Musen nicht wohl. Außerordentliche Talente zeigen sich durch beharrliche An-

[1]) Pr. Ps. II. 242. [2]) B. II. 220. [3]) A. III. 391. [4]) W. I. 475.

ſtrengungen auch — oder erſt recht — unter minder günſtigen Umſtänden; und nicht eher, als bis dieſe Anſtrengungen deutlich hervortreten, ſoll man daran denken, ſie zu unterſtützen.“ Die künſtleriſchen Talente rechtzeitig zu erkennen, iſt ihm darum eine wichtige pſychologiſche Aufgabe für den Pädagogen. Die pſychologiſche Betrachtung der Künſte ſelbſt iſt aber der erſte Schritt zur Erfüllung dieſer Forderung. Kein Gebiet der Pädagogik iſt ſo von der individuellen Eigenart des Zöglings abhängig wie das der eigentlichen Kunſterziehung. [1]) „Die Anlage muß entſcheiden, für welche Kunſt ein jeder tauge . . . Gar manches muß zuſammen kommen, damit ein Menſch nur für eine Kunſt tauge . . . Wie ſollten ſo verſchiedene Bedingungen beim einzelnen für mehr als eine Kunſt genügen? Die eigentliche Kunſterziehung iſt ihm „zu einſeitig“, als daß ſie im Rahmen der allgemeinen Erziehung des gleichſchwebenden, vielſeitigen Intereſſes beſonders berückſichtigt werden könnte. Darum kommt es Herbart auch nicht ſo ſehr darauf an, möglichſt viel ſpeziell künſtleriſche Studien im Schulbetrieb einzuführen, ſondern dem geſamten Unterricht künſtleriſches Gepräge zu geben. Die Pflege des Schönen in der Schule verlangt keine beſondere Disziplin. Sie iſt allgemeines Unterrichtsprinzip.

Eine beſondere Wirkung im Intereſſe der äſthetiſchen Erziehung erwartet er von der Poeſie. Charakteriſtiſcher Weiſe kommt es ihm immer auf das plaſtiſch dargeſtellte Menſchliche an, auf menſchliche Verhältniſſe, auf konkrete Darſtellung der Willensverhältniſſe. Wo dieſe poetiſch, d. h. gefühlanregend vorgeführt werden, da erblickt er die vorzüglichſten Erziehungsmaterialien. Darum ſagt er auch: „Perioden, die kein Meiſter beſchrieb, deren Geiſt auch kein Dichter atmet, haben für die Erziehung wenig Bedeutung.“ Es zeigt ſich hierin die Eigentümlichkeit Herbarts, das Poetiſche als eignes Wertgebiet in der Pädagogik ſtark zurücktreten zu laſſen, das Äſthetiſche nur in ſeiner Verbindung mit dem Menſchlichen zu betrachten, während die unmittelbar künſtleriſchen Wirkungen echter Poeſie in ihrer Wirkung bei der Entfaltung der kindlichen Pſyche wenig gewürdigt werden.

Welche unterrichtlichen Maßnahmen hat nun die ſchulmäßige Erziehung zu treffen, um den „äſthetiſchen Sinn“ zu pflegen und zu kräftigen? Bei Beneke ſuchen wir vergeblich nach methodiſchen Angaben über die vorliegenden Erziehungsaufgaben. Nur aus ſeinen Anſichten über den Verlauf und die Bedingungen, unter denen pſychiſche Eindrücke äſthetiſcher

[1]) W. II. 41.

Art entstehen, läßt sich ein ungefähres Bild machen, wie er seine pädagogisch-ästhetischen Maßnahmen treffen würde. Er unterscheidet vier Formen des Ästhetischen, 1. die ästhetische Stimmung, 2. die ästhetische Auffassung, 3. die ästhetische Produktion und 4. die ästhetische Darstellung.

In diesen vier Stufen entwickelt sich die in jedem Individuum vorhandene, wenn auch graduell verschiedene Prädetermination des Ästhetischen. [1]) Dem Ästhetischen in sich selber gehört die Form der Stimmung, d. i. nach Beneke die Reproduktion des Affektiven in der Form des Vorstellens. Nicht die unmittelbar sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen sind es, welche den ästhetischen Charakter eines Objektes bedingen. Aber sie bilden eine wichtige Grundlage. Zu der sinnlichen Erscheinung muß das innere Leben des Individuums hinzutreten. „Ästhetische Anschauung" ist ihm nicht bloß vollkommene Erfassung des Wahrnehmbaren, auch nicht lediglich Bewußtwerden gewisser „Verhältnisse", sondern volllebendiges Erleben, persönliche Anteilnahme. Ästhetisch wird die Anschauung erst, wenn das Wahrgenommene „vergeistigt" wird, wenn das Sinnliche als „Gleichnis" für Übersinnliches erkannt wird. Phantasievolles Erfassen der Außenwelt, wie es etwa schon spielende Kinder zeigen, ist ihm die früheste pädagogisch beachtenswerte Form des ästhetischen Erlebens. Da die ästhetischen Stimmungen aber [2]) „auf Veranlassung der sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen" hervortreten, so ist es eine Grundforderung Benekes, „diese in feinen und zarten Abstufungen" zu bilden und „in dem Maße zu fixieren, daß sie die Erregung nach innen hin für diese Unterlegung regeln".

Die zweite Stufe, „die ästhetische Auffassung", rückt das Ästhetische aus dem mehr gefühlsmäßigen Erleben in das Gebiet klar bewußten Erfassens. Mit dem Reichtum an ästhetischen Stimmungen kommt allmählich eine immer reinere Auffassung des Schönen zu stande. Der Mensch erlangt ästhetischen Geschmack, ästhetisches Urteil. Viel Wert legt Beneke im Interesse der ästhetischen Bildung auf wiederholte Betrachtung vorhandener Kunstschöpfungen. Auch schätzt er die „früheren Kunstauffassungen" als regelnde Normen. „Dazu kommen noch Reflexionen über ästhetische Auffassungen und Kunstwerke", die dahin drängen, daß aus einem unwillkürlichen und unbewußten Erleben ein bewußtes und willkürliches Erfassen wird.

Der Gipfelpunkt ästhetischer Bildung liegt in eigner künstlerischer Betätigung. Zu eigner Produktion muß auch der

[1]) Pr. Ps. II. 233. [2]) Pr. Ps. 245.

Jugendunterricht Raum lassen, denn niedere Formen ästhetischen Schaffens zeigt schon der unentwickelte Mensch. Aber wer ästhetisch schaffen will, [1]) „muß die Kunstschöpfungen nicht nur auffassen, sondern sich auch durch vielfache Auffassungen tief und lebendig einprägen". Dadurch „kommen die Schüler früher zu Produktionen, als sie von selbst dazu kommen würden, und überdies meistenteils zu Produktionen ungleich höherer Art, als die rein aus sich selber heraus jemals zu erreichen im stande gewesen wären."

In dem ästhetischen Schaffen als rein geistigem Vorgang liegt die Möglichkeit zu höchster Vollkommenheit. „Die sinnliche Kunstdarstellung" bedeutet lediglich eine Fixierung des innerlich Produzierten. [2]) „Es kann in manchen Fällen gerade die höchste Vollkommenheit der ästhetischen Stimmung und Produktion sein, welche es nicht zur äußeren Darstellung kommen läßt. Dadurch, daß Beneke innere und äußere Produktion unterscheidet, hebt er zu sehr das rein Technische neben dem Künstlerischen hervor, das in Rücksicht auf die äußere Darstellung offenbar unterschätzt wird. Recht hat er freilich darin, daß zum wirklichen Herstellen eines Kunstwerkes auch viel technische Fertigkeit, viel handwerksmäßiges Können notwendige Voraussetzung ist. Dies pflegt denn nach Beneke auch die Schule im Zeichnen, Malen, Singen etc. Nicht von „Kunstunterricht" spricht er, sondern von Fertigkeiten. Hauptmittel, das innerlich Produzierte auch äußerlich darzustellen, ist die planmäßige Übung. Im Vor- und Nachmachen liegt darum das Hauptgewicht beim Erlernen von Kunstfertigkeiten jeder Art.

Es sind keine neuen, keine eigenartigen Gedanken, die Beneke zur Methodik des ästhetischen Unterrichts beigesteuert hat. Man merkt ihnen an, daß sein Interesse nur wenig auf Fragen dieser Art gerichtet war. Auch Herbart hat nicht allzu eindringend dem „Wie" der ästhetischen Erziehung seine Aufmerksamkeit zugewendet. Nur sein erstes größeres Werk, seine „Allgemeine Pädagogik" gibt auf diese Fragen eine relativ ausführliche Antwort. Wir finden sie in den Abschnitten, die dem ästhetischen Interesse gewidmet sind. Eine [3]) klar verständliche Theorie diesen wenigen, im Ausdruck vielfach dunkeln Sätzen entnehmen zu wollen, will uns nicht möglich erscheinen. Nur der Gedankengang sei hier skizziert. Herbart unterscheidet, wie überall, auch in der Geschmacksbildung einen analytischen und einen synthetischen Lehrgang. Doch ist zu

---

[1]) Arch. I. [214]. [2]) Pr. Ps. II. [250]. Anm. [3]) Vergl. Ziechner, Herbarts Ästhetik [169].

beachten, daß Herbart hier unter Analyse nicht bloß eine Zerlegung der in der Erfahrung gewonnenen Vorstellungsmassen versteht, sondern zugleich die Zergliederung eines ästhetischen Objekts. [1]) „Man zeige zuerst das Schöne, indem man es heraushebt aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden.“ Unter diesem aber versteht er [2]) „das Bunte, Kontrastierende, Bewegte“, das dem Kinde zuerst als schön erscheint. Es entspringt dies völlig dem ästhetischen Formalismus Herbarts, der lediglich in Formverhältnissen das Schöne erblickt, alle Farbeneffekte etc. aber als belanglos ansieht. Das Streben Herbarts, die Grundelemente zu zeigen, die die ästhetische Wirkung bedingen, ist unverkennbar. Doch ist es kaum im Sinne der modernen Kunsterziehung gesprochen, wie er bemüht ist, das einfachste Schöne, die „Artikulation des Zusammengesetzten“, aufzufinden durch die mehr spekulative Zerlegung einer ästhetischen Einheit. Nachdem das Schöne herausgehoben ist, [3]) „alsdann fange man an, es zu zerlegen, nämlich in solche Partien, deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat“. Ebensowenig wird man ihm zustimmen können, wenn er verlangt: [4]) „Man entkleide auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form“. Darin zeigt sich deutlich, daß Herbart bemüht ist, den Zögling auf den Standpunkt des ästhetisch Erkennenden zu stellen, während methodische Angaben für die Pflege der ästhetischen Genußfähigkeit fehlen. Beneke hat offenbar mehr als Herbart die Bedeutung der „ästhetischen Stimmung“ für die Erziehung zur Kunst gewertet.

Eher können wir der Forderung Herbarts zustimmen, das ganze Leben des Kindes gewissermaßen unter den Schutz des Ästhetischen zu stellen. „Nicht nur in den Künsten“, sagt er, „sondern auch im Leben, im Umgange, im Anstande, im Ausdruck zeige man auf das Schickliche und verlange es in soweit von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen.“

Aber alle Analyse hat nur vorbereitende Bedeutung, das auffassende Gemüt strebt zur Synthesis. Das Ästhetische ist subjektiv. [5]) „Es läßt sich nicht durch Zerlegung des Gegebenen finden“, sondern muß im Individuum neu erzeugt werden. Darum legt der synthetische Unterricht ästhetische Objekte vor. Aber, meint Herbart, [6]) „so wenig gehäufte philosophische Lektüre Philosophen bildet, ebensowenig erzeugt

---

[1]), [2]), [3]) W. I. 432. [4]) W. I. 434. [5]) Ziechner, Herbarts Ästhetik. 171. [6]) W. I. 438.

sich Geschmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunstwerken, selbst wenn die letzteren wirklich klassisch sind. Zahllose Selbstverständigungen, die das Gemüt in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn." Die „einfachen Verhältnisse", [1]) die „ästhetischen Bestandteile der größeren Kompositionen", müssen „leise" vorweg genommen werden. Das Ästhetische soll von den Grundelementen aus im synthetischen Unterricht aufgebaut werden. [2]) „Das Vernehmen der Verhältnisse", der ästhetischen Grundbestandteile, „hängt ab von der Klarheit und Reife der Auffassung". Diese tritt aber anfangs nur spärlich und flüchtig ein. [3]) „Man umringe (das Gemüt daher) mit den Materialien der Verhältnisse — mit denen, welche in dem jedesmaligen Fassungskreise vollkommen enthalten sind." [4]) „Man zeige die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist. Doch [4]) „liegt die Theorie des Geschmacks zu sehr im Dunkeln, als daß man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Ästhetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Wenn dies auch nicht immer möglich ist, so soll man doch „Materialien", d. i. ästhetisch wirksame Stoffe den Schülern darbieten. So, meint er im Umriß, „fließt die erste Quelle" der ästhetischen Bildung in „den Stunden im Deutschen"; „wünschenswert ist daneben der Unterricht im Singen", „später wirken die alten Schriftsteller mit."

Was die Jugendbildung den Sinnen der Kinder darbietet, muß wenigstens einigermaßen künstlerischen Ansprüchen genügen. [5]) „Schon kleine Knaben können sich mit guten Bilderbüchern für Zoologie, mit sachgemäßer Analyse gesammelter Pflanzen beschäftigen. . . . Später lehrt man sie auf die äußeren Kennzeichen der Mineralien und auf deren Schönheit achten."

Klare, deutliche Anschauung, eindringendes Betrachten der wahren, lebendigen Wirklichkeit, ergänzt durch möglichst vollendete Darstellungen, klassische Beschreibungen oder künstlerische Kupferstiche wirken belebend auf den ästhetischen Sinn. [6]) „Ohne eine Summe selbsterworbener Erinnerungsbilder ist wirklicher Kunstgenuß undenkbar. Anschaulicher Unterricht und ästhetische Genußfähigkeit hängen darum innig miteinander zusammen."

Wiederholt spricht Herbart vom Zustand der „verweilenden Betrachtung," der [7]) „ästhetischen Kontemplation," der „ästhetischen Anschauung." In ihnen liegt der Kernpunkt des synthetischen Unterrichts, die Grundlage des ästhetischen Er-

---

[1]) W. I. 438. [2]), [3]) W. I. 440. [4]) W. I. 424. [5]) S. I. 409, 258. [6]) Dietering. D. Herbartsche Päd. . . . . [7]) W. II. 553.

lebnisses. Ziechner hat den Herbartschen Begriff der ästhetischen Anschauung genauer untersucht. Er findet in dem Anschauungsprinzip Herbarts eine starke Überschätzung des Intellektuellen und eine auffallende Unterschätzung des Empfindungsgehaltes, das letztere besonders an der ästhetischen Anschauung, die sich von der gewöhnlichen und der fixierenden Anschauung unterscheidet. „Gewöhnt sich einmal das Auge, dem Glanze, dem Scheine, dem Bunten nachzugehen, so ist es für den Geschmack ganz verloren." Die „Anschauung der Natur" reduziert sich auf die „Anschauung der Form." Benekes „ästhetische Anschauung" ist davon verschieden! In der „Allgemeinen Pädagogik" gibt Herbart auch Bestimmungen über den psychischen Akt des ästhetischen Anschauens. „Das Gemüt sei leicht, aber nicht stürmisch bewegt. Der Phantasie soll sich der erwachende Geschmack jedoch nicht bemächtigen. Der Erzieher hat vielmehr die kindliche Phantasie während der Kultur des Schönen zu beobachten, durch Lob und Tadel zu leiten. „Dazu hilft ein vertrauliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Für seine Eröffnungen besonders hier sei der Zögling einer gefälligen Aufnahme gewiß." „Meisterwerke verschiedener Gattung" mag der Schüler betrachten, damit er vor Einseitigkeit bewahrt bleibe.

In einem merkwürdigen Widerspruch zu dem sonst so stark betonten Anschauungsprinzip steht eine die Aufgaben des synthetischen Unterrichts zusammenfassende Äußerung. Er sagt: Die Aufgabe wäre, [1]) „das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird mömöglich erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen." Mit Recht meint hierzu Ziechner: „Das Wesentliche ist hier der Stoff, mit dem soll das Kind bekannt gemacht werden. Der Zweck dieser Vorarbeit ist, die sachlichen Schwierigkeiten vor der Darbietung des Kunstwerks selbst zu beseitigen." Das wäre durchaus berechtigt. Doch es scheint, als hätte Herbart hieran weniger gedacht. Ihm kommt es hier hauptsächtlich darauf an, der „Begebenheit die Verhältnisse, die Situationen abzugewinnen" und diese dann „so und anders zusammenzufügen." Der Inhalt eines Schauspiels z. B. soll in Form einer Erzählung vorweggenommen werden, damit das Kind umso mehr seine Aufmerksamkeit auf die „Verhältnisse" lenken kann. Die moderne Pädagogik kann dieser Ansicht Herbarts nicht zustimmen. Ebenso wenig Vertrauen verdient die andere Forderung, das Schöne dadurch im Zögling

[1]) W. I. 425.

entstehen zu lassen, daß der Lehrer durch Gespräche über den Stoff die Phantasie desselben erregt.

Überblicken wir die Darlegungen über das letzte in Rede stehende pädagogische Problem, so zeigt sich, daß bei Herbart sowohl als auch bei Beneke manche treffende und feinsinnige Bemerkung hierüber zu finden ist. Besonders Herbarts im Vergleich zu Beneke viel umfangreicheren Untersuchungen über die Natur des Ästhetischen und die Ziele und Wege der ästhetischen Erziehung scheinen uns trotz ihrer formalistischen Einseitigkeit noch heute Beachtung zu verdienen. Benekes Ausführungen sind zu spärlich und allgemein, um das gleiche von ihnen sagen zu können. Von irgend welcher Abhängigkeit des einen von dem andern kann keine Rede sein. Der grundverschiedene Standpunkt beider, hier ästhetischer Formalismus, dort Psychologismus, schließt jede weitergehende Übereinstimmung aus.

Die ethische Erziehung.

Dem Problem der Kunsterziehung schließen sich die Aufgaben der ethischen Erziehung aufs engste an. Keiner hat dies stärker betont als Herbart. Ist ihm doch die Ethik geradezu ästhetische Disziplin. Sieht er doch die „moralische Nötigung" vorbereitet in der ästhetischen. Das moralische Handeln ist ihm das Produkt der ästhetischen Durchbildung, speziell der klar erkannten ästhetischen Willensverhältnisse, und seine „Ästhetische Darstellung der Welt" ist nichts anderes als die [1]) „gefühlvolle, Teilnahme erregende Vorführung des Menschlichen in Poesie und Menschheitsgeschichte mit Beurteilung nach den von ihm aufgestellten sittlichen Ideen". So eng ist bei Beneke der Zusammenhang zwischen Ästhetik und Ethik, zwischen Kunsterziehung und Erziehung zur Sittlichkeit nicht, obwohl auch bei ihm der Begriff des „Sittlich-schönen" Beachtung findet. Beneke betrachtet das Problem der sittlichen Erziehung als eine Frage der Gemüts- und Charakterbildung, der er in seinem Hauptwerk ein umfangreiches Kapitel gewidmet hat, das aber der Geistesbildung nicht über-, sondern nebengeordnet ist. Bei Herbart steht die ganze Pädagogik unter dem Gedanken der Charakterbildung als letzter Aufgabe, der schließlich alles pädagogische Tun zusteuert. Beneke sagt: [2]) „Die Stärke des Charakters kann nur an und in gewissen Gedankenmassen erworben werden". Die fürs erste über-

[1]) Vergl. Dietering. D. Herb. Päd. . . 135. [2]) B. Unsere Universitäten u. w. ihnen not tut. 70.

raschende Ähnlichkeit mit Herbart, der Bildung des Gedankenkreises mit Charakterbildung identifiziert, ist jedoch nur scheinbar, denn nicht in der lediglich formalen Ordnung und Durchbildung des Gedankenkreises, sondern in der besonderen Beschaffenheit „gewisser" Gedankenzusammenhänge liegt ihm die Stärke des Charakters. Dabei gründet Beneke die Gemüts- und Charaktereigenschaften auf die Gefühle der Lust und der Unlust. [1]) „In ihnen liegt der tiefste Ursprung alles Praktischen". Herbart dagegen hält die Gemütsbewegungen und Gefühle nicht für die geeigneten Grundlagen der Charakterbildung. Gemütsbildung und Charakterbildung fällt für ihn deutlich auseinander, Beneke faßt beides eng zusammen. Dies lehren auf das Bestimmteste die beiden Hauptschriften, die sich ausführlich mit dem Problem der sittlichen Erziehung beschäftigen. So handelt Benekes Erziehungslehre im 2. Kapitel ausdrücklich von „Gemüts- und Charakterbildung, während über dem dritten Buche der „Allgemeinen Pädagogik" von Herbart „Charakterstärke der Sittlichkeit" steht.

Die Charakterbildung befaßt sich mit der Bildung des Willens. Nach der Psychologie Herbarts hängt dieser aber ganz und gar von der Bewegung der Vorstellungen ab. Darum ist für Herbart [2]) die Bildung des Gedankenkreises Hauptmittel zur Bildung des Charakters. Daneben bleibt den Gefühlswirkungen nur ein dürftiger Anteil in der Zucht, der auch nur dazu dient, [3]) „den Unterricht anbringen" zu können. Denn alle Empfindungen sind nur „vergängliche Modifikationen der vorhandenen Vorstellungen." Die Wirkungen der Zucht können deshalb auch nur vorübergehende sein. Ganz anders Beneke! Die theoretische Bildung enthält keinen Antrieb zum Handeln; die praktische Bildung hat ihre Wurzeln in denjenigen affektiven Gebilden, die wir teils Lust- Unlustempfindungen, teils Gefühle nennen. „Erst in diesen Empfindungen tritt der verschiedene Dingwert zutage. Erst aus diesen Wertempfindungen und Schätzungen geht das Begehren und Widerstreben, also das innere Handeln hervor." Diese praktischen oder Wertempfindungen ziehen sich nach Maßgabe ihrer Gleichartigkeit an: Es entstehen jene großen psychischen Bewegkräfte, die wir Neigungen nennen. Trotzdem, daß diese individuell verschieden sind, bildet sich aus ihnen eine allgemein menschliche Norm hervor. „Was dieser Norm gemäß ist im menschlichen Wollen und Handeln, nennen wir sittlich." Die Ansicht des organischen Herauswachsens der Sittlichkeit aus dem Natürlichen teilt Herbart durchaus nicht. [4]) „Sie hat mit dem Natürlichen,

[1]) B. I. 160. [2]) W. I. 479. [3]) W. I. 487. [4]) W. I. 462.

dem Wirklichen — — gar nichts gemein, sondern kommt als etwas ganz Fremdes zu demselben hinzu, um es zu zensieren." Herbart redet von einem positiven und negativen Teil der Sittlichkeit, von einem objektiven und subjektiven Teil des Charakters. Beneke macht keine dieser Unterscheidungen, weil er den Gegensatz zwischen Sittlichem und Natürlichem als solchen nicht anerkennt. Ihm kommt das sittliche nicht, wie Herbart, von außen her, sondern gilt ihm als die höchste Form der sich entwickelnden Menschennatur. Analoger klingen ihre Definitionen des Begriffs Charakter. Beneke sagt: „Wenn das Streben des Menschen sich so konzentriert hat, daß es mit Beharrlichkeit auf Einen Zweck gerichtet ist, so besitzt er Charakter," und Herbart meint: [1]) „Das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will, heißt uns Charakter."

In grundverschiedener Weise reden Herbart und Beneke über den Anfang der sittlichen Einwirkung. [2]) „Die Prinzipien der praktischen Philosophie," sagt ersterer, „sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht." Unter diesen Anfängen aber versteht er [3]) „alle ursprüngliche Wertbestimmung und so auch die des Willens," die sich im Anschauen vorkommender Verhältnisse erzeugt. Grundbedingungen der sittlichen Bildung sind daher: Anschauen aller Verhältnisse, welche der Wille bilden kann, Beurteilung dieser Verhältnisse, Zusammenfassung derselben mit dem Willen. Darnach hängt die Bildung des Willens gar nicht vom Willen ab, sondern vom Geschmack, von willenlosen, aber gefühlsstarken Werten, die sich unmittelbar beim Schauen von Willensverhältnissen bilden. Solche Verhältnisse sind durch Herbart festgelegt in den schon früher erwähnten sittlichen Ideen. [4]) „Für jedes dieser Verhältnisse springt ein ursprüngliches, absolut unabhängiges Urteil von ganz eigentümlicher Beschaffenheit mit ursprünglicher Evidenz hervor." Und die praktischen Ideen erzeugen sich angesichts der fünf Willensverhältnisse „unaufhörlich von selbst in jeder menschlichen Brust." Diese mit „ästhetischer Notwendigkeit" entstehenden „Urteile" sind die unentbehrliche Grundlage des Sittlichen, aber [5]) „sie wirken nicht unter allen Umständen moralisch." [6]) „Wir müssen diese Urteile erst in einem besonderen Akt mit unserem Willen zusammenbringen." Erst infolge vielfacher Anwendung und Beziehung auf den eigenen Willen und Befolgung der aus den Ideen sich ergebenden Forderungen wird das ästhetische Gefühl zum moralischen, das ästhetische Urteil zum moralischen. Dieses Urteil stellt fest, ob die Strebungen

[1]) W. I. 457. [2]) W. II 514. [3]) Vergl. Ziechner, Herbarts Ästhetik. [4]) W. I. 279. [5]) K. IX. 94. [6]) Vergl. Ziechner, H. Ästh. 142.

allenthalben den Weisungen der praktischen Ideen Folge leisten. Der Grad des sittlichen Wertes ist dann zu bestimmen aus dem Maß des Gehorsams."

Der ganze Prozeß der sittlichen Bildung ist beendet, wenn die ästhetischen Urteile in „ein gebietendes Verhältnis zu den Neigungen" getreten sind und das Gefühl des „Sollens im Individuum" erweckt haben. Dann ist der Mensch vom Bewußtsein der Pflicht erfüllt. Der kategorische Imperativ Kants ist in ihm lebendig geworden. Auch für Herbart ist der Pflichtbegriff der Grundbegriff der Sittlichkeit, nur ist er nichts Ursprüngliches, sondern etwas nach und nach Entstehendes.

Der psychische Verlauf der sittlichen Bildung bestimmt natürlich ihre Methode.

Das Fundament aller Erziehung, die Anschauung, ist auch der Grund für die sittliche Bildung. Es ist die ästhetische Anschauung, die Herbart zur psychologischen Grundlage der Charakterbildung macht; damit hat er eine eigenartige Methode der sittlichen Erziehung begründet. Felsch meint hierzu: [1] „Diese Methode ist ein Verdienst Herbarts, das in der Geschichte der Pädagogik nicht hinreichend gewürdigt, in der praktischen Pädagogik noch lange nicht genügend angewandt, von unsern Gegnern nicht erwähnt wird."

[2]) Als Stufen dieser eigenartigen Methode aber lassen sich feststellen: 1. klare und deutliche Anschauung eines sittlichen Verhältnisses wird erworben, 2. ethisches Gefühl und Urteil entstehen, 3. klare und deutliche Anschauung des moralischen Verhältnisses folgen, 4. daraus bilden sich moralisches Gefühl und moralisches Urteil, das endlich 5. Gebot und Verbot, Grundsatz und Maxime folgen läßt. Erhöht wird die Festigkeit der so gewonnenen Grundsätze und Maximen durch Assoziationen. Nicht jedermann wird die eben skizzierte Methode der sittlichen Erziehung in gleich unbedingter Weise preisen, wie dies Dr. Felsch getan hat. Die unmittelbare Anschauung der Sittlichkeit ist auch von anderen Pädagogen als wichtiges Erziehungsmittel geschätzt worden, mehr noch das eigne unmittelbare Erleben sittlich tadelloser Geschehnisse. Umstritten geradezu ist die Grundlegung der sittlichen Bildung auf die anschauliche Erkenntnis der fünf Ideen. Die Methode der sittlichen Bildung erscheint als Analogon zur Begriffsbildung: Das Sittliche kommt von außen in den Menschen hinein, quillt aber nicht als etwas Natürliches aus dem Innern hervor. Die Tugend wird nach Herbart „lehrbar," mit der „Einsicht" ist das Haupt-

[1]) Jhrbch. f. w. Päd. 1909 [123]. [2]) Vergl. Dr. Felsch. Hauptpkte. der Psychologie.

geschäft der sittlichen Erziehung vollbracht. Der richtige Gedanke, Handeln ist das Prinzip des Charakters, tritt als methodisches Leitmotiv merklich zurück. Auch die Überzeugung daß die Tat den Willen aus der Begierde erzeugt, hat keine weittragenden methodischen Folgerungen gehabt. Sonst müßte der Begriff Begierde, resp. Neigung den Anfang der erzieherischen Maßnahmen bestimmen. Es müßte der sittliche Zustand des Individuums als „Anfang der sittlichen Einsicht" respektiert werden, so sind es die „Prinzipien der praktischen Philosophie." Doch deuten einige Äußerungen in den „ältesten Heften" [1]) an, daß Herbarts frühester methodischer Standpunkt in Sachen der moralischen Erziehung ein anderer war als der eben skizzierte. Dort sagt er: „Die Hauptgrundlage des Charakters ist die Konstruktion der Neigungen." Diese Konstruktion hat Stufen. Die Verbesserung der Konstruktion der Neigungen verlangt ein großes Übergewicht der höheren Gemütszustände des Anschauens und Denkens." Diese ältesten Ansichten Herbarts über die sittliche Erziehung zeigen eine überraschende Ähnlichkeit mit Benekes Lehren. Das Wort von der „Konstruktion der Neigungen" könnte auch dieser gesagt haben. Dabei ist es ausgeschlossen, daß Beneke hier von Herbart beeinflußt sein könnte, weil diese frühesten Äußerungen erst spät durch Schüler Herbarts veröffentlicht worden sind. Die „Neigungen" haben in der Ethik und Erziehungslehre Benekes eine ähnliche Bedeutung wie bei Herbart die Ideen. Sie sind der Zentralbegriff der sittlichen Erziehung. Jene lebendigen Bewegkräfte den Forderungen der Sittenlehre gemäß im Individuum entstehen zu lassen, ist die Hauptaufgabe der sittlichen Bildung. Grundlage für alle praktischen Vollkommenheiten und Vorbedingung für ein späteres sittliches Tun ist eine „kräftige Ausbildung der Seele." „Nur ein heiteres, von Verstimmung freies, in sich gehaltenes Gemüt vermag die Welt praktisch wahr und rein in sich abzuspiegeln."

Ein kräftiger Wille zum Guten wird nur in dem Maße begründet als die Seele freigehalten werden kann von verletzenden und trübenden Einflüssen. Die früheste erziehliche Einwirkung ist weniger positiv als vielmehr ein Abhalten und Behüten vor üblen Einwirkungen. Man darf nicht zu früh das Kind in Situationen bringen, die eine sittliche Entscheidung verlangen. Es ist der gedeihlichen moralischen Entwicklung des Kindes durchaus dienlich, wenn Kämpfen und Erdulden von ihm noch nicht verlangt wird. Ja, es erscheint der „sittliche Kampf" für Beneke geradezu als Zeichen einer vorhandenen

[1]) W. I. 461 Anm.

sittlichen Mißbildung. Den Zustand der Unschuld möchte er am liebsten über die ganze Lebenszeit ausgedehnt wissen. Wenigstens erscheint ihm dieser als sittliches Ideal, während für Herbart erst dort Sittlichkeit vorhanden ist, wo sie sich im Kampfe bewährt hat. Darum fordert er, daß auch „Knaben gewagt werden, um Männer zu werden."

Nur „gelingendes Handeln" kann den Willen, den Charakter stärken. Das ist sowohl Benekes als auch Herbarts Überzeugung. Aber Beneke betont nicht so sehr das „phantasierte Handeln," das nur ein Handeln in Gedanken ist, als vielmehr das auch in einer Lebensgemeinschaft wie Familie oder Schule hervortretende sittliche Tun. Kein bloßes, unter Ausschaltung des Willens vor sich gehendes Schauen fördert die Sittlichkeit des Zöglings, als vielmehr ein persönliches Erleben, ein Eintauchen in die Erfahrungen des Gemeinschaftslebens. Auch Herbart redet von Umgang, Teilnahme, Erfahrung und verlangt, daß diese der Unterricht „ergänze." In dieser Tatsache scheint sich die Erkenntnis zu offenbaren, daß die „Gemeinschaft erziehe." Und doch hat Herbart dieses Hineinstellen in das Gemeinschaftsleben, diese unmittelbare Einwirkung auf den Charakter, wie sie durch die Lebenskreise des Zöglings bedingt ist, nicht so in den Mittelpunkt seiner Betrachtung gerückt wie Beneke. Sein Streben nach einer allgemeingültigen Methode, seine Überzeugung von der Existenz aprioriſcher Elemente des Sittlichen hat seinen Blick von der konkreten Wirklichkeit abgelenkt.

Beneke, überzeugt, daß alle Sittlichkeit auf einer in der menschlichen Natur begründeten Rangordnung von Wertgefühlen beruht, verlangt von der moralischen Erziehung:

1. die Entwicklung der höheren Neigungen oder Wertschätzungen mit der Beziehung auf alle Lebensverhältnisse und
2. die Entwicklung der anderen Wertschätzungen unter der rechten Zucht zu halten, damit sie nicht durch vielfache Erregung zu übermäßiger Stärke ausgebildet werden.

Das „zur Erregung Bringen" ist ein Grundzug Benekescher Pädagogik. Die Überzeugung von der intuitiven Natur der sittlichen Elemente spricht sich darin aus.

Jede Neigung ist nach Beneke das Produkt der gesamten Erziehung, die angeborenen Anlagen sind viel zu unbestimmt, als daß sie sich durch Ansammlung von Spur nicht erst entwickeln müßten. Zuchtmittel, solche Neigungen zu entwickeln, ist die Gewöhnung, aber die Gewöhnung an ein inneres Tun, kein bloß äußerlich mechanisches Handeln. Auch Herbart weiß dies Mittel der Zucht zu schätzen. Konsequenz, Stetigkeit verlangt er deshalb vor allem von dem, der zu

Maßregeln der Zucht greift. Umfassender und für die Herbartsche Theorie der Zucht bedeutsamer ist der Begriff der „kontinuierlichen Begegnung," der von der landläufigen Herbartkritik nur wenig beachtet wird und doch der Zucht nicht bloß die Festigkeit des Willens als alleinige Aufgabe zuweist, sondern als besonders wichtige Aufgabe derselben die unablässige Beziehung des Ich zum Vorbildlichen, zum Wahren, Guten und Schönen betont.

Sind in der Seele schon von der sittlichen Norm bedeutend abweichende Gebilde entstanden, so hilft nach Beneke keine bloß negative Zucht, d. h. keine Drohung, keine Ermahnung, keine Strafe. Nur ein kräftiges Positives, d. h. die Erzeugung einer starken Neigung für ein Höhers und Edleres kann Befreiung von unsittlichem Hang, von Leidenschaft bringen. Herbart verläßt sich in solchen Lagen auf die Wucht des kategorischen Imperatives, Beneke sucht die „seelische Mißbildung" durch positive Neubildungen unschädlich zu machen. Doch darf hierbei nichts unnatürlich verfrüht werden, weil sonst die Gefahr verwerflicher Scheinbildung besteht.

Besondere Bedeutung in der sittlichen Bildung haben die moralischen Grundsätze. Als in Urteilsform gebrachte Abstraktionsprodukte haben sie vor den nicht in Sätzen formulierten praktischen Entwicklungen unstreitig den Vorzug größerer Klarheit, doch fehlt ihnen der starke Antrieb zum Handeln, der die Neigungen charakterisiert. Daraus gewinnt Beneke wichtige Forderungen für die Pädagogik. Aller Moralunterricht beschäftigt sich mit der Bildung, Aufklärung, systematischen Verbindung und Gruppierung von sittlichen Begriffen. Besitzt daher das Kind durch frühere Erlebnisse die solchen Begriffen entsprechende moralische Entwicklung „von einiger Frische und praktischer Erregtheit" in sich, so kann ein solcher Unterricht von höchster Bedeutung werden, in dem er regelnde Mittelpunkte zur Konzentration und Fixierung für die ethische Erregung schafft.

Beneke hat in seine moralische Bildung den Entwicklungsgedanken hineingetragen. Aus einfachen Elementen, unvollkommenen Formen entsteht nach ewigen, den niederen Gebilden immanenten Gesetzen das Höhere, Vollkommenere, Edlere, Zusammengesetztere. Der Herbartschen Ethik fehlt der Entwicklungsgedanke, und damit tritt dieser auch in seiner Moralerziehung merklich zurück. Die psychologische Durchbildung des Sittlichen von der Anschauung bis zum Begriff ist keine „Entwicklung."

Beneke fühlt sich in Sachen der Moralerziehung geradezu als Fortsetzer und Vollender Pestalozzis, wenn er sagt:

[1]) „Was durch Pestalozzi für die Formen und Zahlenlehre ausgeführt worden ist, das haben wir für die Erkenntnis des Moralischen erreicht. Dasselbe liegt uns in allen Richtungen elementarisch zerlegt und durchsichtig vor." In der Tat darf man Benekes Darlegungen als einen bedeutsamen Versuch betrachten, die sittliche Entwicklung im Individuum genetisch, d. h. nach den Stufen der moralischen Entfaltung, die nacheinander erreicht werden, darzustellen, wenn in dem obigen Zitat auch ein gewisses übertriebenes Selbstgefühl zum Ausdruck kommt. Auch Herbart glaubt mit seiner Methode der sittlichen Bildung Pestalozzischen Einflüssen, namentlich seinem Anschauungsprinzip gefolgt zu sein. Soweit beide in ihren Ansichten voneinander abweichen mögen, ihren gemeinsamen Ausgangspunkt können wir also doch nachweisen.

Beneke sucht zwischen der reifen, vollentwickelten Seele des Erwachsenen und der unentwickelten des Kindes scharf zu unterscheiden. Dadurch weiß er sich den rechten, besonnenen Standpunkt kindlichen Vergehungen gegenüber zu bewahren. Es ist nach seiner Überzeugung verkehrt, mit den schärfsten Zuchtmitteln einzuschreiten. Vielfach ist ein Kind, das gefehlt hat, durch „heftige äußere Reize übermäßig erregt" worden. Außerdem besitzt das Kind noch nicht Neigungen, die auf höhere sittliche Werte gerichtet sind. Grundfalsch ist es vollends, solche Verfehlungen des Kindes mit Kälte und Verachtung zu strafen, weil ihm dadurch alles bessere Selbstgefühl und damit die Möglichkeit moralischer Scham genommen wird. Auch Spott ist als Zuchtmittel durchaus zu verwerfen, weil es die Liebe des Kindes zum Erzieher vernichtet, die Liebe, die auch Herbart unter den Voraussetzungen gedeihlicher Erziehung nennt. Etwas vom Geist Pestalozzischer Menschenliebe weht durch die Benekeschen Darlegungen der sittlichen Erziehung.

Charakteristisch an der Pädagogik Herbarts ist die Teilung in Regierung, Unterricht, Zucht, die Abspaltung der ohne Absicht zu erziehen, auf den Willen des Zöglings dennoch einwirkenden Regierung von den Maßnahmen der eigentlichen Erziehung. Die scharfe Trennung von erziehungsloser und erziehlicher Willensbeeinflussung findet sich, allerdings merklich abgeblaßt, auch bei Beneke. Er braucht dafür die Ausdrücke disziplinieren und moralisieren, die in diesem Sinne schon Kant gebraucht hat. Diese Ähnlichkeit ist also offenbar nicht auf Beeinflussung Benekes durch Herbart zurückzuführen. Wahrscheinlich aber ist uns, daß beide durch die Kantsche Einteilung zu ihren Unterscheidungen bestimmt worden sind.

---

[1]) B. I. [205].

Mit dem Begrifffe der „Neigungen“ hat Beneke eine ähnliche Umbildung vorgenommen, wie Herbart mit seinem Fundamentalbegriff in der Lehre vom Unterricht, dem Begriff des Interesses. Wie dieses nicht einfach das Mittel zur Hebung der Unterrichtsarbeit bleibt, sondern das Ziel wird, so bleibt auch die „Neigung“ in Benekes Erziehungslehre nicht bloß Ausgangspunkt der Charakterbildung. Das sittlich Gute selber soll zur Neigung werden, d. h. aber nichts anderes als so völlig die Persönlichkeit erfassen, daß sie gar nicht anders kann, als sittlich zu handeln. Was Herbart in der Idee der inneren Freiheit ausdrückt, das ist auch in dem Benekeschen Begriff der „Neigung“ enthalten. Im wahrhaft sittlichen Individuum darf kein Gegensatz zwischen Pflicht und Neigung bestehen. Vielmehr wird das „Du sollst“ des Pflichtgebotes zum „Ich will“ des freiwilligen Gehorsams. Zweierlei will Beneke offenbar damit ausdrücken, daß er alle ethischen Begriffe in diesem Begriffe der Neigung aufgehen läßt:

1. Daß das Sittliche durchaus keinen Gegensatz zum Natürlichen bildet, sondern aus der menschlichen Natur zu erklären ist und 2. daß die Erziehung noch lange nicht zu Ende ist, wenn sie den Zögling bis zum Verständnis der sittlichen Gebote, bis zur Einsicht in die Pflicht und sogar bis zur Freude an der sittlichen Handlung gebracht hat, sondern daß das Sittliche so tief in die Persönlichkeit hingeprägt werden muß, daß es ohne vorhergehende Reflexion mit der Sicherheit eines Naturtriebes zur sittlichen Handlung getrieben wird.

Die sittliche Erziehung als Ganzes ist für Beneke die Entstehung der sittlichen Norm im Zögling, die als „innerste natürliche“ mit allgemeiner Notwendigkeit sich entwickeln muß. In der Jugend ist diese Norm schwer festzustellen. Denn nur vereinzelt sind die Wertgefühle gebildet. Es fehlt an der rechten Verschmelzung zu deutlichen Neigungen wie an der rechten Klarheit in der Abstufung der Werte. Doch vermag das Auge des scharf beobachtenden, psychologisch geschulten Pädagogen schon in früher Jugend die ersten Ansätze der moralischen Norm zu erkennen. Benekes Ausspruch:[1]) „Die erste Tugend des Kindes ist, daß es das Sehen und Hören dem Schmecken vorzieht“, gibt hierzu eine gute Richtschnur.

Die selbständige Autorität des Moralischen vermag im Kinde noch nicht zu wirken, deshalb muß die Autorität des Erziehers die sittliche Norm anfangs vertreten. Auch Herbart erkennt die Bedeutung der Autorität für die Erziehung aus-

[1]) Dittes zitiert dieses Wort in „Naturl. d. Moralischen u. Kunstl. d. m. Erz.“ 76.

drücklich an. Die große Unsicherheit, mit der die sittliche Norm sich im Kinde äußert, erklärt auch die große Macht des Beispiels. Doch müssen gewisse Neigungen dem Beispiel entgegenkommen. Daher wirkt ein Schüler, der den Altersgenossen zu imponieren vermag, im guten wie schlimmen Sinne viel stärker ein, als dies der Erzieher vermag.

Schon früher konnten wir betonen, daß Beneke nicht nachdrücklich genug zu besonnener Beurteilung jugendlicher Vergehungen anregen kann. Von seiner Theorie der Neigungen aus ist es ein offenbares Unrecht, den Maßstab seines eignen sittlichen Urteils ohne weiteres an kindliches Tun anzulegen, eben weil die sittliche Norm noch nicht völlig ausgebildet ist. Unter dem wenig glücklichen Namen der symptomatischen Unarten faßt Beneke eine Reihe kindlicher Vergehungen zusammen, deren „Symptome" auf eine tiefere sittliche Erkrankung zu deuten scheinen, deren Heilung aber noch verhältnismäßig leicht möglich ist, weil sie in ihrem ersten Stadium erkannt worden ist.

In seinem ersten pädagogischen Hauptwerk lehnt es Herbart ab, „über das Spezielle des pädagogischen Betragens" sich zu verbreiten. Zu so „umständlicher Pädagogik" liegt ihm keine Veranlassung vor, weil Niemeyers klassisches Werk, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, hierin das Seine ergänzt. Auch würde er sich [1]) „zu bestimmten Hinweisungen auf seine noch nicht erschienene praktische Philosophie genötigt finden." Beneke geht dagegen mit breiter Ausführlichkeit darauf ein. Auf eine, wenn auch möglichst knappe Darlegung einzelner Äußerungen der sittlichen Zucht können wir deshalb nicht verzichten. Im Speziellen der Moralerziehung tritt der Geist der Benekeschen Pädagogik am entschiedensten hervor. Außerdem steht gerade hier Benekes Selbständigkeit Herbart gegenüber nach obigem außer Frage.

Wie schon erwähnt, gruppiert Beneke die ganze Moralerziehung um den Begriff „Neigung". In die Fülle der menschlichen Neigungen sucht er nun Ordnung zu bringen mit Hilfe seiner hypothetisch-psychologischen Kraftsysteme.

Als niedrigste Gruppe betrachtet er die Neigungen des Vegetationslebens und des Muskelsystems, kurz, das sinnliche Triebleben. Dies ist soweit zu beschränken, als es ohne Nachteil des Ganzen geschehen kann. So ist ihm „Faulheit" geradezu die Folge eines Erziehungsfehlers: Der Vorherrschaft leiblicher Funktionen ist nicht durch „Gewöhnung an Anstrengungen" entgegengearbeitet worden. Jedoch ist Beneke viel zu besonnen, als daß er nicht auch die geistige Tätigkeit unter Umständen

[1]) W. I. 505.

zugunsten der leiblichen Entwicklung zurücktreten ließe. Mehr positive Beachtung verlangen nach Beneke die Neigungen des Muskelsystems. Das Willensbildende körperlicher Anstrengungen erkennt Beneke an; vor allem aber erwartet er durch Übung der Muskeln eine Steigerung der körperlichen Kraft und Gesundheit. Herbarts Satz: [1]) „Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig, robuste wagen es zu wollen", enthält auch Benekes Überzeugung.

Von grundlegender pädagogischer Bedeutung, nicht bloß der intellektuellen, sondern auch der Gemüts- und Charakterbildung, sind ihm die „Neigungen der höheren Sinne! Herbarts Wort: „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein", gilt auch bei Beneke. Mit dem Durchbruch des Geistigen im Individuum entsteht auch das Selbstbewußtsein und Streben nach Selbstvervollkommnung. In dem Maße, in dem sich dies entfaltet, wird der Zögling sein eigner Erzieher. Die Pflege des Selbstbewußtseins liegt Beneke darum sehr am Herzen. Treffend bemerkt er hierzu unter anderem. [2]) „Das wohltuende Bewußtsein der Anerkennung des Guten von seiten des Erziehers ist unentbehrlich als Unterlage für den Tadel desselben". Dem entspricht völlig der Ausspruch Herbarts: [3]) „Der Tadel findet offenes Ohr, wenn er aufgehört hat, als Minusgröße allein zu stehen."

Eine besonnene Haltung nimmt Beneke gegen besondere Äußerungen des Selbstgefühls, als Ehrtrieb, Ehrgeiz, Ruhmsucht, Eitelkeit etc. ein. Ein näheres Eingehen auf die ausführlichen und feinsinnigen Bemerkungen müssen wir uns schenken.

Eine besondere Gruppe moralischer Fehler behandelt Beneke unter der Überschrift der Vergleichsneigungen. Darunter versteht er alle Neigungen, die auf Grund eines Vergleichs der eignen Persönlichkeit mit anderen entstehen. Neben den schon erwähnten treten Stolz, Schadenfreude, Neid, Eifersucht hier auf. Uns erscheint freilich die Zusammenfassung inhaltlich so abweichender moralischer Mängel unter dem obigen Gesichtspunkt nicht sonderlich instruktiv. Absichtlich hat Beneke keine systematische Darstellung der Fehler und Tugenden aufgestellt. Immer betont er, nicht systematischer sein zu wollen, als die Natur selbst. Aber sein leitendes Prinzip, die Neigungen nach den Grundkräften der Seele zu ordnen, muß doch versagen bei den im engeren Sinne moralischen Fehlern und Vorzügen. Namentlich wo es sich um die altruistische Seite der Ethik handelt, zeigt sich die Schwierigkeit in der Bestimmung der moralischen Rangordnung.

---

[1]) W. I. 475. [2]) S. II. 243. [3]) W. V. 491.

Eine eigentümliche Gruppe von moralischen Fehlern faßt Beneke als „Mittelneigungen“ zusammen. In ihnen vereinigen sich gewisse Strebungsanlagen derartig um die Vorstellungen eines Mittels, daß jene sich für das Bewußtsein verdunkeln und nur die Vorstellung des Mittels klar für dasselbe hervortritt“. „Grundneigungen“ sind alle in den menschlichen Kräften als solchen liegende Triebe zur Betätigung, alle Strebungen, die direkt auf ein Lebensgut gehen. „Mittelneigungen“ haben dagegen nur Mittel zur Erreichung eines Lebensgutes als nächstes Ziel. Wo daher solche Mittelneigungen hervortreten, als Wohltätigkeitssinn, Geiz etc., da suche der Erzieher die Motive, d. i. die Grundneigungen festzustellen. Denn nur nach diesen muß er seine Maßnahmen einrichten.

Eine besondere Beachtung verdient noch die Gruppe der persönlichen Neigungen, die besonders das Verhalten gegen unsere Mitmenschen bestimmen. Selbstsucht gehört ebenso zu ihnen wie Selbstlosigkeit, Opferwilligkeit, Freundschaft. Charakteristisch an den Benekeschen Ausführungen ist dabei, daß er jede sittliche Eigenschaft bis in die früheste Kindheit zu verfolgen sucht und überall die absichtliche und zufällige Erziehung als die entscheidenden Faktoren bei der sittlichen Entwicklung betrachtet. Auch die Neigungen der Selbstsucht oder Selbstbeschränktheit und der Selbstlosigkeit unterstehen völlig dem Einfluß der Erziehung. Die Entwicklungsmöglichkeit zum Egoismus ist nicht deshalb eine größere als die zum Altruismus, weil die angeborene Anlage dahin drängt, sondern weil die altruistischen Anregungen und damit die Spuren zu kräftiger Entwicklung schwerer entstehen können. Deshalb muß der Erzieher frühzeitig und planmäßig das teilnehmende Verstellen des Kindes über den engen Kreis der nächsten Umgebung erheben.

Eine eingehende Betrachtung über das Lügen hat Beneke an passender Stelle seiner Erziehungslehre eingefügt. Als Beispiel feinsinniger, tief eindringender Untersuchung möge sie hier kurz skizziert werden.

Unter „Lüge versteht er jede wissentlich falsche Aussage mit all ihren Unterarten der Verstellung, der Annahme eines falschen Scheins, der Prahlerei und Großsprecherei.“ Die Neigung zur Lüge gilt ihm als gefährliche „Mittelneigung.“

Vor allem warnt Beneke vor der ersten Lüge. Sie zu verhüten ist eine wichtige Aufgabe des Erziehers. Eine gewisse angeborne Scheu vor unwahrer Aussage unterstützt ihn darin. Die Scheu ist nach der ersten Lüge verschwunden. Sorgfältig verhüte der Erzieher jede Versuchung zur Lüge.

Gar Proben mit der kindlichen Wahrhaftigkeit anzustellen, nennt er einen Mißbrauch der Erziehergewalt. Ja, wo man mit Bestimmtheit die erste Lüge erwarten kann, da frage man lieber gar nicht, sondern lasse die Sache auf sich beruhen. Aber am allerwenigsten verlange der Erzieher eine Lüge vom Kinde. Eine solche aber liegt vor, wenn von ihm eine Abbitte erzwungen wird oder gar für auferlegte Strafe Dank gefordert wird, wie dies August Hermann Francke tat.

Auch Herbart trennt „die erste Lüge" von der „Gewohnheitslüge." [1]) „Die erste eigennützige Lüge," sagt er, „kann kaum streng genug bestraft, kaum anhaltend genug durch öftere, — allmählich sanftere, — Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhaßt gemacht werden. Hingegen den gewiegteren Lügner würde eine solche Behandlung immer verstockter und tückischer machen. ... Das ganze Gemüt muß in die Höhe gewunden werden."

Herbart unterscheidet weiter zwischen Bosheitslügen und den falschen Aussagen, die Kinder von lebhafter Phantasie oft ihren Erzählungen einfügen. Fast noch nachdrücklicher verlangt Beneke bei Beurteilung von Lügen die Berücksichtigung der Motive. Und gerade hier zeigt er seine von jedem moralischen Rigorismus freie Auffassung. Man unterscheide wohl zwischen Lügen aus Leichtsinn, aus Kameradschaftlichkeit und zwischen Lügen aus niederen Begierden oder aus Bosheit. Vor allem aber nenne man nicht Lüge, was keine ist. So kann man oft beobachten, daß Kinder Produkte ihrer Phantasie mit wirklichen Begebenheiten vermischen und ihnen dieses Gemisch von Dichtung und Wahrheit schließlich selbst als volle Wirklichkeit erscheint.

Für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit verlangt Beneke vom Erzieher peinlichste, eigenfeste Wahrheitsliebe. Alle konventionelle Heuchelei, alle unwahre Höflichkeit vermeide er nach Möglichkeit. Selbst so unschuldigen Heimlichkeiten, wie sie Familienfesten häufig vorausgehen, steht Beneke mißtrauisch gegenüber und befürchtet hiervon nachteilige Einflüsse auf die Offenherzigkeit und rückhaltslose Wahrheitsliebe.

Als wirksamstes Mittel bei der Entdeckung einer Lüge empfiehlt Beneke die körperliche Strafe. Sie erscheint ihm für jüngere Kinder als wirksamstes Zuchtmittel. Von der Humanitätsduselei unserer Tage weiß er noch nichts. Er ist überzeugt, daß bei neuer Versuchung zur Lüge die kräftige Schmerzempfindung assoziiert werde und womöglich vor Übertretung bewahrt.

[1]) W. I. 495.

Sehr sorgfältige und umsichtige Darlegungen über die Natur und Behandlung des Bösen finden sich in Benekes Erziehungslehre. Das Wesen des Bösen ist nach ihm nicht lediglich fehlende Güte, sondern eine wirkliche Verkehrung der natürlichen allgemein-menschlichen Wertgefühle. Die tiefste Grundbedingung zur Entwicklung der Bosheit ist die Selbstbeschränktheit, der Egoismus. Soll diese Grundbedingung jedoch zu wirklicher Bosheit führen, so muß nach Benekes Theorie der Vergleich des fremden mit dem eignen Zustand hinzukommen, der zu Lustgefühlen führt, wenn der eigne Zustand besser, zu Unlustgefühlen, wenn er schlechter ist. Nun ist aber die sittlicher Wertordnung in jedem Menschen uranfänglich prädeterminiert. [1]) „Es ist für die gesunde Seele natürlich, das Herabstimmende, das Trübende nicht zu wollen, ihm zu widerstreben, unter welchen Verhältnissen es uns auch entgegentreten mag." Wenn so widernatürliche Gefühle beharren sollen, so muß [2]) „die Gesundheit der Seele untergraben" sein, d. h. sie muß „durch viele Spuren von Trübungen tief verstimmt" sein.

Auch Herbart hat eine eigentümliche Theorie des Bösen aufgestellt. Auch er weiß nichts von der ursprünglichen Verderbtheit des Menschen. [3]) „Das Böse liegt weder in den Dingen an sich, die wir Noumena nennen, noch in den Phänomen." Es liegt in der „Mittelwelt zwischen beiden," d. h. den bleibenden, inneren Zuständen der einfachen Wesen, der Realen. Der Ursprung des Bösen ist teils psychologisch, teils physiologisch. [4]) „Wie der Irrtum," auf dem psychologischen Mechanismus beruhend, „seine Naturgeschichte hat, so hat auch der falsche Geschmack die seine. Wie aus Sand, Kies und Erz die Edelsteine, so scheiden sich aus den wandelbaren Gemütszuständen die unveränderlichen, von keiner Individualität, sondern nur von der Qualität des Vorgestellten abhängigen Urteile allmählich heraus." Dabei ist für Herbart die Entwicklung zum Guten keineswegs so natürlich, wie dies Beneke hinstellt. [5]) „Das echte ästhetische Urteil erfordert eine Stetigkeit des Blicks, die den wenigsten Menschen natürlich ist." Die Trägheit der Menschen, die schon Fichte als das radikale Böse darstellt, strebt dem entgegen. [5]) „Ist (aber) das ästhetische Urteil schwach und der Mensch übrigens stark, so wird er in der Regel böse."

Doch [6]) „nicht alles Böse ist Schwäche. Es gibt auch ein positives Böse, das sich nicht mit Kant auf bloße falsche

[1]) B. I. 322. [2]) S. I. 223. [3]) H. VI. 372. [4]) H. VI. 374. [5]) H. VI. 379. [6]) H. VI. 381.

Unterordnung der Maximen zurückführen läßt." Herbart erklärt sich seine Entstehung in gewisser Beziehung ähnlich wie Beneke aus der Entwicklung des Selbstbewußtseins, der Berührung mit fremden Menschen, die leicht als „Störer" erscheinen, deren Nähe als Beklemmung, das Dasein hindernd, empfunden wird. Dazu kommt eine finstere Gemütsart als Sache des Temperaments, eine natürliche Reizbarkeit, die sich Sachen und Personen leicht mitteilt.

Um jede Entwicklung der Bosheit zu verhindern, muß der Erzieher nach Beneke die 3 Grundfaktoren der Selbstbeschränktheit, der Neigung, fremde mit den eignen Zuständen ständig zu vergleichen, und die Mißstimmungen dauernd erzieherisch überwachen. Wo dem Erzieher bereits ausgebildetes Böse entgegentritt, da richte er sein Augenmerk besonders darauf, daß positive Bildungen in der Richtung gutartiger Entwicklungen im Kinde entstehen, begnüge sich nicht einfach mit gewaltsamer Unterdrückung bosbafter Äußerungen. Auch Herbart erwartet bei vorhandener Bosheit von positiver sittlicher Erziehung, d. h. von der auf ästhetischer Darstellung der Welt beruhenden Bildung des ästhetischen Urteils das meiste. Es ist seine feste Überzeugung, daß dem „Anwachsen herrschender Leidenschaften" durch die „Gewalt der Erziehung" zuvorgekommen werden kann. [1]) „Die Anfänge des Bösen dürfen gar nicht vorkommen." Die Erziehung muß sie unterdrücken, indem sie die im Psychischen und Physischen liegenden Ursachen des Bösen, die Reizbarkeit und Heftigkeit nach Möglichkeit in ihrem Ausbruch verhindert.

Als letztes größeres Kapitel seiner Erziehungslehre behandelt Beneke die pädagogischen Belohnungen und Strafen. Nur wo die Erziehung nicht durchaus gelungen ist, machen sich beide Erziehungsmittel unentbehrlich. Nicht dort sind sie wertvoll, wo es auf die Verhütung eines äußeren unrechten Tuns ankommt. Vielmehr sollen sie eine Besserung der Gesinnung, die Rückbildung fehlerhafter praktischer Entwicklung herbeiführen. Diesen bessernden Einfluß üben sie auf die kindliche Psyche bei deren loser und beweglicher Beschaffenheit ganz zweifellos aus. Zwei Hauptfälle hebt Beneke hervor, die eine Anwendung beider Erziehungsmaßregeln notwendig machen: 1. wenn die wahren Motive zu einer Forderung an das Kind von diesem noch nicht voll begriffen werden können. (So darf z. B. der Lernprozeß durch kleine Belohnungen und Strafen gefördert werden). 2. wenn die aus der Sache selbst hervor-

[1]) W. II. 654.

gebenden Motive dem Kinde zwar gegeben, aber durch übermäßig ſtarke Gegenneigung gehemmt ſind.

Daraus ergeben ſich für Beneke eine ganze Reihe wichtiger Erziehungsregeln, die zu wenig originell ſind, um hier beſonders angeführt zu werden. Charakteriſtiſch iſt vielleicht, daß er Belohnungen und Strafen als Surrogate der natürlichen Motive anſieht und daß erſtere zurückweichen müſſen, wenn letztere hervortreten können. Er befürwortet daher auch wie Herbart „die natürlichen Strafen.“ Doch fordert er, darin der kindlichen Entwicklung zu folgen, daß die Zuchtmittel mit zunehmender Vergeiſtigung mehr und mehr geiſtigen Charakter annehmen. Überhaupt ſoll allen Maßnahmen das Gepräge der ſittlichen Norm gegeben werden; auch die ſogenannten natürlichen Strafen, die Folgen von Vergehungen, ſollen vom Standpunkte der ſittlichen Norm aus betrachtet werden.

Vom ſtrafenden und belohnenden Erzieher fordert Beneke ſtrengſte Objektivität. Er fühle ſich als Repräſentanten des Geſetzes und bemühe ſich, die wichtige Beziehung zwiſchen dem kindlichen Tun und ſeine Folgen deutlich hervortreten zu laſſen. Andererſeits zeige er jedoch auch immer Anteilnahme. Dieſes perſönliche Moment dient zur Verſtärkung des Eindruckes, den Lohn und Strafe auf das kindliche Gemüt ausüben. Die ſtrenge Konſequenz des die Zuchtmittel gebrauchenden Erziehers darf jedoch nicht durch das äußere Tun des Zöglings beſtimmt ſein, ſondern muß durch innere Gründe bedingt werden. Das Maß für Lohn und Strafe richtet ſich dabei nicht nur nach den Motiven der kindlichen Übertretungen, ſondern zugleich nach der Natur des Kindes. Deshalb kann es kommen, daß der Erzieher völlig gleiches Tun verſchieden mit Lohn oder Strafe belegt. Dann kann dieſen nur der Umſtand vom Verdacht der Ungerechtigkeit befreien, wenn ſeine ganze übrige Erziehertätigkeit ein feſtes Vertrauen auf ſeinen Gerechtigkeitsſinn erweckt hat.

Erſchöpfend hat Beneke dies wichtige pädagogiſche Thema nicht behandelt. Es fehlt das Eingehen auf die verſchiedenen Arten der Belohnungen und Strafen. Doch hat er treffend die pſychologiſche Bedeutung beider Erziehungsmittel gewürdigt. Neue originelle Darlegungen über den Wert einzelner Maßnahmen hat die Betrachtung nicht aufzuweiſen, aber ſie zeichnet ſich durch eine geſunde, auf dem Boden der Wirklichkeit ſtehende Auffaſſung aus.

Es iſt natürlich, daß er mit Herbart, der gleichfalls die Brauchbarkeit für die Praxis als erſte Bedingung für die Richtigkeit einer Theorie anſah, in der Sache vielfach übereinſtimmt. Dies hindert aber nicht, daß er theoretiſch in der Art, die

pädagogischen Tatsachen zu würdigen und zu erklären, oft erheblich von diesem abweicht und dadurch seine Selbstständigkeit diesem gegenüber nachweist. So kennt er die Herbartsche Einteilung in Regierungs- und Zuchtstrafen begreiflicher Weise nicht. Auch die theoretische Begründung der Strafe auf die Idee der Billigkeit kann nur ein Anhänger der Herbartschen Ethik vorbringen. Ein solcher will aber Beneke gar nicht sein. Erwähnt sei noch, daß Herbart es als pädagogisch wichtig hervorhebt, daß die Strafe vom Gestraften als richtig anerkannt wird. Auch betont Herbart, daß man die auf der Idee der Billigkeit sich gründende Strafe nicht [1]) „mit der pädagogischen, durch natürliche Folgen witzigenden Strafe" verwechselt.

Überblicken wir, rückwärts schauend, die Darlegungen, die Herbart und Beneke über die Bedeutung und die Methode der sittlichen Erziehung vorzubringen wußten, so will uns die Unabhängigkeit des letzteren von dem ersteren vor allem als wichtig erscheinen. Beneke stellt seine pädagogischen Ansichten nach psychologisch-genetischen Gesichtspunkten zusammen, Herbart folgt seinen eigentümlichen Anschauungen über die Beeinflussung des Willens durch ästhetische Urteile. Benekes „Charakterbildung" deckt sich nicht mit Herbarts „Zucht." Herbart spaltet den Willen gewissermaßen und betrachtet die „Richtigkeit des Willens," die „Sittlichkeit des Charakters" als Aufgabe des Unterrichts, die „Festigkeit des Willens" oder „Stärke des Charakters" als Aufgabe der Zucht. Beneke erkennt diese in der Abstraktion nur vollziehbare Scheidung nicht als erzieherisch wesentlich an. Er sieht weiter als wertvollstes Mittel zur Bildung des Willens das sittliche Handeln selbst an. Dabei erkennt er die mit willigem Gehorsam ausgeführte Tat schon als willenbildend an und erblickt im kindlichen Spiel eine wertvolle Gelegenheit zum sittlichen Handeln. Gegen Rousseaus Grundsatz, von frühester Jugend an alles Tun aus eigener Überzeugung hervorgehen zu lassen, wendet er sich ebenso entschieden, wie gegen die Forderung eines unbedingten, blinden Gehorsams, der im Brechen des kindlichen Willens eine wichtige pädagogische Tat erblickt. Auch Herbart betont den willenbildenden Wert des eigenen sittlichen Handels, aber im Gegensatz zu Beneke erkennt er den Wert der aus Gehorsam gegen den Erzieher ausgeübten Tat nicht als eigentlich charakterbildend an, sieht auch nicht im kindlichen Spiel eine günstige Gelegenheit zu sittlichem Tun. Er spricht geradezu aus: [2]) „Ich glaube nicht, daß in unserer jetzigen Welt allge-

[1]) W. I. 513. [2]) W. I. 477.

meine Einrichtungen, um die Jugend zweckmäßig in Handlung zu setzen, getroffen werden können."

Das zwischen Herbarts und Benekes Ansichten neben dem Gegensätzlichen auch viel Übereinstimmendes in der Wertschätzung einzelner erzieherischer Maßnahmen sich nachweisen läßt, ist selbstverständlich. Dies ergibt sich aus der Natur der Sache.

Neben der Unabhängigkeit Benekes von Herbart betreffs der Moralerziehung verdienen seine von der Gegenwart so wenig beachteten Darlegungen trotz mancher Unvollkommenheiten Worte der Anerkennung, zeigt er sich doch als besonnener, feinsinniger, die Fülle konkreter Beziehungen überschauender Pädagog. Die allerdings breiten, auch nicht immer glücklich gruppierten Ausführungen sind doch noch heute für den praktischen Erzieher von Wert. Namentlich für den Anfänger am Erziehungwerk können sie sehr anregend sein. Jedenfalls sind sie leichter verständlich als die vielleicht geistig überlegenen, aber übertrieben knappen, im Ausdruck vielfach dunklen Äußerungen Herbarts.

Die religiöse Erziehung.

Sowohl mit der intellektuellen, als der ästhetischen und ethischen Jugendbildung steht die religiöse in enger Beziehung. Sie gilt vielfach als letzter Abschluß der pädagogischen Einwirkungen. Es fragt sich nun in Anbetracht dessen, daß Herbart ein ethisches Ziel als höchsten Erziehungszweck aufstellt: Wie ordnet er die religiöse Bildung seinem ethischen Prinzip unter? Die Einordnung, — das läßt sich schon im voraus sagen — wird Schwierigkeiten machen, denn Religion ist auch nach Herbart kein Teil der praktischen Philosophie. Er bekämpft geradezu die Ansicht, daß [1]) „die Sittenlehre den Kern der Religion" ausmache. Das hieße „den Beziehungspunkt mit der Ergänzung zusammenwerfen." Seine Überzeugung ist es vielmehr, das Religion und Moral entschieden auseinanderliegen, daß aber „die Religion zu den Lehren von Gütern,

[1]) W. II. 515: Das Verhältnis zwischen Moral und Religion vertieft sich noch in dem Verhältnis zwischen moralischer und religiöser Bildung. Herbart sagt: „Es ist nötig, daß man die eigentlich moralische Bildung mit religiösen verbinde; nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demütigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen, indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit nahe liegt, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung mit der Absicht sich zu tadeln, um sich zu bessern, einen festen Grund gewonnen hat."

Tugenden und Pflichten eine Ergänzung bildet.“ In der Teleologie seiner Pädagogik ist er dieser Ansicht aber nicht treu geblieben. Dort wird Religion nur dadurch Erziehungsaufgabe, daß die religiösen Vorstellungen und Gefühle mit zur Bildung des Gedankenkreises gehören. Das religiöse Interesse erscheint dabei lediglich als besondere Art der „Teilnahme,“ während die spekulative Wurzel des Religiösen keine Beachtung findet. Durch die Eingliederung des Religiösen wird dieses zur Grundlage der sittlichen Bildung, denn der Gedankenkreis ist der Sitz des Charakters. Nach unserer Meinung zeigt sich hier die unzulängliche Einseitigkeit der Herbartschen Zielstellung. Es ist eben eine Übertreibung, wenn man „Tugend das Ganze des pädagogischen Zweckes“ nennt.

Immerhin zeigt seine Zielsetzung in der allgemeinen Pädagogik – und andere Schriften lassen dies noch deutlicher erkennen, – daß die ethisch-ästhetische und religiöse Erziehung enge Beziehungen aufweisen und daß die religiöse Bildung zu den notwendigen Zwecken einer allgemeinen Menschenbildung gehört, denn sie entsteht als Produkt eines gemütlichen, moralischen und eudämonistischen Bedürfnisses.

Die Religion hat nach Herbart eine dreifache Aufgabe: [1]) „den Leidenden zu trösten, den Verirrten zurechtzuweisen, den Sünder zu bessern und dann zu beruhigen.“ „Man wird ohne Mühe bemerken,“ meint er, „daß zur Güterlehre, zur Pflichtenlehre und zur Tugendlehre eine Ergänzung gehört, weil keine Lehre in der Welt im stande ist, den Menschen vor Leiden, vor Übertretungen und vor innerem Verderben zu sichern. Das Bedürfnis der Religion liegt am Tage: der Mensch kann sich selbst nicht helfen, er braucht höhere Hilfe!“

Indem die Religion solche Bedürfnisse des Herzens stillt, [2]) „gewährt sie Feierstunden, in welchen der Arbeiter sich erhebt. Sie beschäftigt und – erheitert. Hier trifft sie zusammen mit den schönen Künsten, die von jeher dem Aufschauen zum Höheren ihre edelsten Erzeugnisse widmeten.“ In der Einleitung zur Philosophie geht Herbart noch weiter. Dort spricht er die Überzeugung aus, daß die [3]) Religionslehre zur Ästhetik gehöre. Religiöse und ästhetische Stimmungen sind nach Herbart innerlich verwandt. [4]) Von allem Denken, Begehren, Besorgen soll er (der Geist) hierher zur Ruhe kehren.“ Ganz ähnlich sind die Ausdrücke, mit denen er die Entstehung des Ästhetischen und des Religiösen im Individuum beschreibt: Intuitiv, in inniger Versenkung in menschliches Leben und Schicksal, in vollendetem Schauen der Willensverhältnisse wird der

[1]) H. II. 57. [2]) H. I. 159. [3]) K. IV. 134; IX. 83,3. [4]) W. I. 43,5.

Grund zu Tugend und Religion gelegt, denn in der Tugend sind die 5 praktischen Ideen realisiert, und [1]) Gott ist das reelle Zentrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt."

Die aus der ethisch-ästhetischen Auffassung Herbarts hervorgehende Gottesidee findet ihre Ergänzung in der Betrachtung Gottes als „Endpunkt der Welt, als Gipfel aller Erhabenheit." Er fordert: [2]) „Die Idee der vollkommensten Zweckmäßigkeit und damit der wahren Schönheit stelle man immer wieder an das Ende der Naturbetrachtung, bis sie sich endlich zur bestimmten Vorstellung von Gott verdichtet."

So wird auf dem doppelten Wege der ästhetisch-ethischen und ästhetisch-teleologischen Betrachtung der Menschenwelt und Natur jenes Gefühl unbedingter Abhängigkeit von einem schrankenlos unendlichen Wesen erzeugt, in dem Herbart wie Schleiermacher das Wesen der Religion erblickt. [3])

Die Überzeugung Herbarts von der Religion als einem menschlichen Bedürfnis, die Wertschätzung derselben als ergänzende, ausgleichende Macht im Geistesleben der Menschen bringt es mit sich, daß er die Entwicklung des religiösen Gefühls als eine Hauptaufgabe der allgemeinen Beziehung betrachtet. Ohne Zweifel würde er in dem großen Kampf unserer Tage um den Fortbestand des öffentlichen Religionsunterrichts zu denen stehen, die für die Erhaltung desselben mit aller Entschiedenheit eintreten. Das gleiche kann man auch von Beneke behaupten. Auch ihm ist die religiöse Erziehung der Jugend eine Pflicht der Allgemeinheit, sofern sie die Entwicklung des ganzen Menschen zu fördern hat. Denn die Religion ist ein Kulturgut von hohem Wert und [4]) „entschieden allgemein-menschliche Notwendigkeit oder Prädetermination." Irreligiosität ist ihm unnatürliche Entwicklung der religiösen Anlagen, deren Hauptgrund in ungünstigen Bildungsverhältnissen zu suchen ist. Eine Vernachlässigung der religiösen Erziehung und Unterweisung muß ihm geradezu als ein Unrecht an der kindlichen Seele erscheinen. [5]) „Der Mensch," sagt er, „kann der Religion auf die Länge nicht entbehren. Alles Irdische, worin der Mensch lebt, und ebenso alles Irdische, welches in ihm selber lebt, ist so wandelbar, so vergänglich, so unzähligen Schlägen

---

[1]) S. II. 214_{37}; K. IX. $^{76.77}$. [2]) S. I. 211_{3} H. IV. 619. Eine Religionsphilosophie könnte es nicht geben, wenn nicht die Natur neben ihrer theoretischen auch eine praktische Seite hätte. [3]) W. I. ^{395} Anm. ^{46}. Der Unterricht hat die beiden Reihen: Erkenntnis und Teilnahme in der Religion zu vereinigen. Hier ist Herbarts Ansicht über die Stellung der Religion zu den Interessen auf das Kürzeste ausgedrückt. [4]) Pr. Ps. II. ^{257}. [5]) Ar. II. ^{110}.

eines feindlichen Geschickes bloßgestellt, daß wir eine Beruhigung, die unter allen Umständen festen Halt gewährt, eben nur in der Erhebung zum Überirdischen gewinnen können. . . . . Und so ist denn eine solche Erhebung wesentlich notwendig für jeden, der nicht ganz gemütlich abgestorben ist." Religion ist nach seiner Überzeugung eben [1]) „weder Sache der theoretischen noch der praktischen Philosophie, sondern Sache des Gemüts". Mit Herbart und Schleiermacher betrachtet er [2]) „allerdings, wie man es genannt hat, die „absolute Abhängigkeit" als Grundwurzel der Religion. Darüber hinausgehend betont er jedoch: „Religion ist nicht das bloße Abhängigkeitsgefühl oder das bloße Bedürfnis nach Glückseligkeit." Diese geben nur die Veranlassung zur Religion ab! Sie selbst ist vielmehr die „aus individuellen Empfindungen und Bedürfnissen hervorgehende" „Ergänzung unserer Weltauffassung", „die Ergänzung des bruchstückartig Vorliegenden" „zum Ganzen, welches uns nicht gegeben ist". Darum wohl gemerkt, sagt er, [3]) „nicht die Empfindung (der Abhängigkeit) ist schon Religion, sondern die Erhebung über dieselbe, das Einswerden mit dem Überirdischen", das freilich „nie in den Formen der Erkenntnis, sondern eben nur in den Formen des Glaubens und Ahnens für den menschlichen Geist zu erreichen ist". Wenn also auch eine klare Erkenntnis von den Gegenständen der Religion unmöglich ist, eine Wissenschaft von der Natur und Begründung derselben im menschlichen Geist besteht unbedingt. Ja, sein Psychologismus führt ihn dazu, eine Genesis des religiösen Glaubens aufzustellen. Nachdrücklich betont er „die Mannigfaltigkeit der Grundlagen, die zur Religion führen", sowie ihre psychologische Natur. [4]) „Auch die idealen Ausbildungen", meint er, „sind Produkte von Naturprozessen der menschlichen Seele und als solche nach den Gesetzen dieser zu begreifen und zu regeln."

Eine Grundwurzel der Religion liegt ihm im Gebiet des philosophischen Vorstellens und Denkens. Dieses drängt den spekulativen Kopf zu der metaphysischen Vorstellung des Überirdischen und Unbedingten. Doch nur wenige Menschen kommen dazu, „ein solches Bedürfnis in sich auszubilden. In ohne allen Vergleich größerer Ausdehnung und mit ungleich dringenderem Bedürfnis bilden sich die religiösen Überzeugungen von affektiven und praktischen Motiven her.

Den drei Quellen der Religion entsprechen auch drei Darstellungsformen. Dittes unterscheidet, ganz im Sinne Be-

---

[1]) A. III. [190]. [2]) A. III. [188]. [3]) A. III. [458]. [4]) Pr. Ps. II. [160].

nekes: 1. Die ästhetische (Die Kunst im Dienste der Religion, religiöse Poesie, Gesang).

2. Die logische (Dogmen, Glaubensbekenntnisse entstehen).

3. Die praktische (Religiöser Lebenswandel).

Und Beneke selbst sagt: [1]) „Was sich in metaphysischer und was sich in affektiver und praktischer Vermittlung zunächst innerlich und meistenteils in der unbestimmten Form von Stimmungen entwickelt hat, kann dann zur weiteren Ausbildung in der ästhetischen und logischen Form" gelangen. Diese Fortbildungen sind aber von den Grundlagen des Religiösen wesentlich verschieden, „etwas mehr Sekundäres, erst spät Hinzugekommenes, mehr nach der Oberfläche hin Liegendes".

Endlich weist Beneke noch auf die enge Beziehung zwischen Moral und Religion hin. Doch betont er entschieden den Eigenwert beider Gebiete des Geistes und bekämpft, ähnlich wie Herbart, den Irrtum der Kantschen Epoche, daß [2]) „alle Religion um der Moral willen da sei". Er erblickt den innigen Zusammenhang in der wechselseitigen Förderung ihrer Zwecke, während die ethische Auffassung der Gottesidee, die Herbart so nachdrücklich hervorhebt, bei ihm zurücktritt. Wie uns scheint, ist Beneke überhaupt mehr als dieser für die Unabhängigkeit und Selbständigkeit beider Gebiete eingetreten. Seine pädagogische Teleologie zeigt keinerlei Versuche, das eine dem anderen einseitig dienstbar zu machen. Herbart ist ja bekanntlich von diesem Vorwurf nicht völlig frei zu sprechen.

Der psychologischen Genesis des religiösen Glaubens hat auch das Verfahren der religiösen Unterweisung zu entsprechen. Recht im Gegensatz zu Rousseau betont Beneke nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit eines frühzeitigen Religionsunterrichtes. [3]) „Die Einsicht in das Ahnungsvolle, Unerforschliche und Unbegreifliche läßt sich auch später nicht geben". Doch darauf kommt es nicht an, sondern auf die Einstimmigkeit mit höheren moralischen und gemütlichen Bedürfnissen, auf lebendige Erregtheit und Stärke der religiösen Gefühle. Eine [3]) „solche aber läßt sich nur erreichen durch eine große Anzahl von Spuren religiöser Einzelgefühle, die zur religiösen Gesinnung verschmelzen. Ganz im Sinne Benekes fordert auch Herbart*: [4]) „Religion muß den tiefsten Grund

[1]), [2]) Pr. Ps. II. 257. [3]) B. I. 338. [4]) W. II. 24. * W. II. 243. Herbart übt an Rousseau dieselbe Kritik wie Beneke. — W. II. 515. Herbart bestimmt den Beginn der religiösen Bildung genauer als Beneke, wenn er verlangt: „(Da die religiöse Bildung der moralischen bedarf) und da die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurteilung und die richtige Gewährung schon vorangingen, so darf auch die religiöse Bildung ebenso wenig übereilt, als ohne Not verspätet werden."

und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und auch der kindlichen Bildung ausmachen. Denselben Gedanken bringt er in dem schönen, oft zitierten Wort zum Ausdruck†: [1]) „Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht: wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ."

Daß Abschließende, „den Blick auf das Große und Ganze" Richtende der religiösen Betrachtung kann naturgemäß mit dem Schluß der Schulerziehung in keiner Weise erreicht sein. Wer das verlangt, stellt nach beider Überzeugung der Schule eine unlösbare Aufgabe. Das Ende [2]) der religiösen Erziehung kann auch erst am Ende des Lebens eintreten. [3]) Religiöses Leben, religiöse Gemeinschaft sind die Faktoren dieser dauernden religiösen Erziehung. Die Schule kann nur anfangen, die Kirche muß vollenden.

Trotz dieser über das ganze Leben ausgedehnten religiösen Erziehung suchen Herbart wie Beneke jede religiöse Überfütterung fernzuhalten. Goldene Worte redet in dieser Hinsicht namentlich der erstgenannte. Er sagt: [4]) „Es wäre Torheit, anzunehmen, dem „Religionsunterricht werde ein viel zu geringer Platz", „viel zu wenig Zeit auf den Schulen angewiesen"; denn „es folgt noch nicht, daß man dasjenige, welchem man weniger Zeit zumißt, für eine Nebenwissenschaft halte und als solche behandelt sehen wolle." Und etwas weiter unten fährt er fort: [5]) „Mir wird Angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt, ebenso Angst, wie vor einer weitläufigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll. Die wahrhaft Frommen haben oftmals äußerst wenige Glaubensartikel und diejenigen, welche das religiöse Problem aufs schärfste untersuchten, sagen übereinstimmend aus, daß das, was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinn lehren und

[1]) W. I. 439 † Vergleiche hierzu B I. 337: Das Kind soll lernen, nach dem Anker der Religion zu verlangen, welcher für den in dem Sturme der Weltverhältnisse Umhergeworfenen der einzige ist, von welchem er unter allen Umständen einen festen Halt zu finden erwarten kann. Nur, wenn derselbe in den tiefsten Grund des Herzens eingesenkt und von früh an gefestigt worden, wird er diesen Halt zu gewähren imstande sein. [2]) B. I. 341. [3]) W. II. 611. [4]) B. I. 342. Die Hauptsache ist, daß der Erzieher selbst lebendig erfüllt ist von dem, was er dem Kinde darstellt. Vergl. Frenzel, Dittes Verh. zu B. 67. [5]) W. II. 24 nicht ganz wörtlich.

und lernen könne, sich aufs allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines „vernünftigen Glaubens“ zusammenziehe“.

Nicht mit der Menge der Stunden, auch nicht mit der Fülle des Lehrstoffs können die Schwierigkeiten der religiösen Erziehung überwunden werden. Nicht das Quantum, sondern das Quale des Unterrichts, der Geist, der in diesem herrscht, die Persönlichkeit des Erziehers ist hier von [1]) entscheidendem Einfluß. Aus innigst fühlendem, religiösem Gemüt und tief begründeter sittlicher Gesinnung heraus muß er erteilt werden, wenn man auf Erfolg rechnet. Ja, Beneke urteilt in dieser Frage noch viel skeptischer als Herbart. Die durch die wechselvollen Verhältnisse des menschlichen Lebens bedingten, lebendigen Empfindungen und die daraus sich ergebenden Regungen des religiösen Gemüts kann nach seiner Meinung der Religionsunterricht fast gar nicht erzeugen. „Die ganze Umgebung des Kindes“ ist von grundlegender Bedeutung. [2]) „Wo das häusliche Leben im allgemeinen der religiösen Stimmung entbehrt, da wird schwerlich ein außerhalb desselben stehender oder ein einzeln hinzutretender Erzieher dieselbe fest zu begründen vermögen.

Auch Herbart betrachtet die Familie *) als natürlichen Ausgangspunkt der religiösen Einwirkung. [3]) „Dem Kinde“, sagt er, „sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaften der Gottheit; denn reines Familiengefühl erhebt sich leicht und ohne weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mutter. Nur wo dies mangelt, ist man genötigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier als öffentlichen Zeichen der Demut und Dankbarkeit auszugehen“.

Auf diese naturgemäße Grundlegung hat der systematische Unterricht aufzubauen. Es sei uns gestattet, schon an dieser Stelle des näheren auf ihn einzugehen, weil in ihm mehr als in jedem anderen Unterrichtsfache das erziehliche Moment in den Vordergrund rückt.

Auch in ihm unterscheidet Herbart den analytischen vom synthetischen Unterrichtsgang, Der erstere ist geeignet, die subjektive Seite, [4]) „das wesentliche Naturprinzip aller Reli-

*) B. XI. 463 Aph. „Liebe und Glauben sind das Fundament der Religion; die muß man plegen.“ Dies Wort erinnert an Pestalozzis Wort von der „Wohnstubenerziehung“ (Abendst. e. Einsiedlers.) – B. XI. 463. Die „Religiosität (soll) vor allem auf Teilnahme gegründet werden.“ Anmerkg.: Im innigen Familienleben entsteht das religiöse Bedürfnis. Und „der Glaube quillt aus dem Bedürfnis.“ (W. I. 394.)

[1]) W. II. 24 nicht ganz wörtlich. [2]) B. I. 341. [3]) W. I. 441. [4]) W. I. 439 ff. (Allg. P.)

gion," [1]) „die Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen im Individuum zu erzeugen. Der letztere hat die objektive Seite der Religion als Ziel. Ihr Werk ist, [1]) „die Idee von Gott zu bilden."

In der Analysis der religiösen Unterweisung werden die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen oder die hervorragender, religiös empfindender Menschen aufgesucht. [2]) „Man lasse," sagt er, „hinschauen, wo Menschen das Gefühl ihrer Grenzen äußern. ... Kontinuierliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Wert der Güter, das Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit."

Eine Erweiterung der religiösen Verstellungen und Empfindungen bringt die Betrachtung der Natur. Darum fordert er: [3]) „Man leite auf ein teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muß."

Die religiöse *) Synthesis beschäftigt sich, wie erwähnt, mit der Gottesvorstellung, wie sie das Christentum hervorgebracht hat, also mit den positiven Lehren einer Offenbarungsreligion. [4]) „Es ist meine Meinung," sagt er hinzu, „daß den jüngeren Kindern ein mäßig ausführlicher Unterricht zu Hilfe kommen müsse, um den rechten Begriff von Gott zu fassen und ihn in der Natur aufsuchen zu lernen; den heranwachsenden Jünglingen, (deren Unterricht in der christlichen Lehre zwar vorzugsweise den Predigern jeder Konfession zusteht,) auf der Schule einige Kenntnisse der kirchlichen Einrichtungen und der verschiedenen Dogmen müssen mitgeteilt werden; daß es aber außerdem nicht sowohl einen ausführlichen Unterricht, als vielmehr Andachtsübungen im christlichen Geiste geben solle." [5]) Als den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt und nur allmäh-

*) H. XI. 462. Herbart erörtert hier das Verhältnis von Pädagogik und Religion. Dabei sagt er: „Die Pädagogik betrachtet die Religion nicht objektiv, sondern subjektiv. Religion befreundet und schützt; aber sie muß dem Kinde, doch nicht zu ausführlich gegeben werden, mehr hinreißend als lehrend; die Empfänglichkeit nicht erschöpfend, also am wenigsten unzeitig eingeübt; nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels, aber in Verbindung mit Naturkenntnissen hinausweisend über die Grenzen des Wissens . . . , mit Hilfe der Bibel, also historisch und vorbereitend auf die kirchliche Gemeinschaft."

„Den Kindern wird offenbar die Religion gegeben, wenn sie auch nachher den Stoff in eigenem Glauben verarbeiten."

[1]) W. I. 439 ff. (Allg. P.) [2]) W. I. 433. [3]) W. I. 435. [4]) W. II. 25. [5]) Vergl. Detering (d. h. Pädag.) 167.

lich sich erweitert und erhöht, bildet sich eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht.

Diesen Ansichten Herbarts stimmt Beneke vollständig zu, ohne freilich die obige [1]) Scheidung zwischen analytischem und synthetischem Unterrichtsgang zu machen. Er verlangt, daß die Vorstellung von Gott als dem lieben Vater, von dem Fortleben nach dem Tode als einer schöneren Fortsetzung des bisherigen Daseins, die frühesten Lehren des Religionsunterrichts sein müßten; denn, [2]) im kindlichen Zeitalter der Menschheit entstanden, sind sie nach seiner Überzeugung dem kindlichen Fühlen und Denken unfaßbar. Charakteristisch an dieser Begründung ist, daß der Heidersche Gedanke eines Parallelismus zwischen menschlicher und menschheitlicher Entwicklung, der bei Herbart sich wiederfindet und von seinen Jüngern zur Kulturstufentheorie ausgebaut worden ist, sich auch bei Beneke feststellen läßt.

An die erwähnten frühesten Vorstellungen von religiösem Gehalt schließt Beneke die religiösen Unterweisungen [3]) „in der Form der speziellen historischen und lyrischen Darstellung" an. Er verlangt: [4]) „Die Geschichte frommer Menschen und die unmittelbaren Ausflüsse ihres Gemüts müssen den Kindern vorgelegt und soviel als möglich innerlich gemacht werden, damit sie als Bilder des Religiösen, als regelnde Normen und Grundlagen für die Überzeugungen dienen, die später das Leben in ihnen anregen und zum klaren Bewußtsein erheben wird."

Aber [5]) „die Darstellung des von anderen Erfahrenen und Empfundenen, wie sie der Unterricht gibt, ist nur ein Surrogat." Wahrhaft und tief religiös kann daher nach Beneke kein Unterricht machen. Das kann nur unmittelbar „durch das Leben und dessen Anschauung" geschehen. Das Beste, was der Religionsunterricht bieten kann, besteht darin, daß er die vorhandenen [6]) religiösen Vorstellungen ordnet, konzentriert und in klaren Begriffen und Sätzen ausbildet.

Energisch wendet sich Beneke vor allem gegen den abstrakt-systematischen Betrieb des religiösen Jugendunterrichtes. [7]) „Die Gegenstände der Religion," meint er, „sind überhaupt nicht streng systematisch erkennbar," denn, „wir können das Religiöse nur im Glauben und in der Ahnung erfassen."

Daher ist es nach seiner Meinung ein durchaus unpädagogisches, dem wahren Zwecke des Religionsunterrichtes

---

[1]) wenigstens nicht im Sinne Herbarts, jedoch B. II. 318: Die abstrakt-systematische Analysis und Synthesis ist für den Jugendunterricht nicht angemessen. [2]) B. I. 338. [3]) B. II. 318. [4]) B. II. 322. [5]) B. II. 321. [6]) B. II. 317. [7]) B. II. 316.

geradezu widersprechendes Verfahren, das Kind mit unentwickelten Dogmen oder konfessionellen Unterscheidungslehren bekannt zu machen. Solche Lehren übersteigen die kindliche Fassungskraft. Nachdrücklich mahnt er: [1]) „Wenigstens die Gegensätze gegen andere Religionsformen hebe der Erzieher in keiner Art vor dem Kinde hervor." Denn [1]) „jede Sektenbeschränkung trägt mehr oder weniger von Menschenhaß und Menschenverachtung in sich; das Christentum aber ist wesentlich eine Religion der allgemeinen Menschenliebe."

Von der mit Nachdruck erhobenen Erziehungspflicht, im Geiste der Duldsamkeit die religiöse Unterweisung auszuüben, ist es nur ein Schritt zu der modernen Forderung des konfessionslosen Unterrichts. Beneke hat unseres Wissens dieses Problem noch nicht erörtert. Wie sehr aber seine Lehren zu einer Bejahung desselben hindrängen, läßt die Tatsache erkennen, daß seine bedeutendsten und treuesten Schüler Dreßler und besonders Dittes begeisterte Vertreter dieser Forderung gewesen sind.

Wie sehr es ihm darum zu tun war, auch im Religionsunterrichte das kindliche Bedürfnis und die kindliche Fassungskraft niemals zu vernachlässigen, geht daraus hervor, daß ihm selbst die Person Christi in ihrer Hoheit, Innerlichkeit und Reinheit dem jugendlichen Verständnis zu fern zu liegen schien, um Mittelpunkt des Religionsunterrichtes sein zu können. Dieser Ansicht Benekes stimmt offenbar die Pädagogik der Gegenwart nicht allenthalben zu, ist doch in unserer Volksschule der „christozentrische" Standpunkt, der das Leben Jesu in den Mittelpunkt der Unterweisung stellt, in weiten Kreisen anerkannt.

Auch Herbert fordert eine Beschränkung des Dogmatischen im Unterricht. Doch ist er hierin viel weniger entschieden als Beneke. Wie schon erwähnt, verlangt er: [2]) „Verschiedene Dogmen müssen mitgeteilt werden." Ein Beispiel zeige den viel radikaleren Standpunkt Benekes: Er meint: [3]) „Die religiösen Vorstellungen . . . von der Aufopferung Christi für das moralische Heil der Welt . . . teile man dem Kinde erst später mit." Herbart dagegen will noch im Jugendunterricht [4]) „leise die christliche Versöhnungslehre anknüpfen."

Benekes Lehren schienen uns zu der Forderung des konfessionslosen Unterrichts der Kleinen hinzudrängen. Dasselbe gilt von Herbart. Auch er zieht nicht selbst klipp und klar

---

[1]) B. I. 340. [2]) W. II. 25. [3]) B. I. 339. [4]) B. II. Anm. 26: Diese Äußerung stammt nicht von ihm selbst, sondern seinem Schüler und Gehilfen: Dr. Gregor.

diese Konsequenz, kommt derselben aber nahe, indem er meint: [1]) „Der Religionsunterricht, welcher das Eigentümliche der Konfessionen betrifft, setzt den allgemeinen christlichen voraus."

Herbart will nicht nur eine mäßige Berücksichtigung der Dogmen im Religionsunterrichte, er hält überhaupt eine stärkere Beachtung des Abstrakt-Spekulativen bei reiferen Schülern für unbedingt nötig, denn [3]) „die Religion hat eine Neigung, von selbst in die Spekulation hineinzugreifen, und bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüt unterläßt diese Neigung gewiß nicht, sich zu regen."

Doch warnt auch er vor schädlicher Verfrühung. [4]) „Erst dann," meint er, „wenn jener Vorgang wirklich eintritt, ist es an der Zeit, ein ernstes Wort zu reden von den vergeblichen Versuchen so vieler reifer Männer aller Zeiten, hier feste Lehrsätze zu finden; von der Notwendigkeit, für die Gegenstände erst das Ende für die spekulativen Vorübungen zu erwarten; von der Unmöglichkeit, sich ein verlorenes religiöses Gefühl plötzlich mit der spekulativen Überzeugung zurückzugeben; von der Einstimmigkeit der uns umgebenden Naturordnung in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen und wodurch die Religion auf dem Boden der Teilnahme festgewurzelt ist." [5])

Herbart erblickt überhaupt nicht wie Beneke lediglich im Abstrakt-Spekulativen eine Hauptschwierigkeit des Religionsunterrichtes. Vielmehr fürchtet er „andere Schwierigkeiten, die von der Individualität abhängen," Schwierigkeiten, auf die Beneke nirgends zu sprechen kommt, weil in seinen Betrachtungen das persönliche Moment, die individuelle Eigenart hinter dem Generellen der „allgemein-menschlich-gleichen" Entwicklung zurücktreten muß. Herbart sagt nämlich: [6]) „Während manche nicht vertragen, daß man viel von Sünde redet, weil sie sonst damit entweder bekannt oder von phantastischer Angst ergriffen werden, gibt es andere, die man nur durch die stärksten Ausdrücke zu erschüttern vermag, und noch andere, welche, selbst gegen die Sünde der Welt predigend, sich in stolzer Sicherheit der Welt gegenüberstellen."

Darum fordert Herbart auch mit Entschiedenheit: [7]) „Die Wirkung des Religionsunterrichts muß bei jedem Individuum beobachtet werden." Das Seine und Intime pädagogischer

---

[1]) W. II. 612. [1]) H. II. 611: „Das Innere haben die Theologen zu bestimmen. Daraus geht indirekt hervor, daß auch das obige „allgemein christlich" nicht mit dem Begriff „konfessionslos" zu identifizieren ist." [3]) S. I. 396,3. [4]) S. II. 13, 15 Aph. 141. [5]) S. I. 194,19 Aph. 143. [6]) W. II. 612. [7]) W. II. 613.

Künstlerschaft, das in der richtigen Individualisierung der Erziehungsmaßnahmen besteht, wird von ihm also nachdrücklichst betont. Dies führt ihn aber weiter zu der Überzeugung, daß nicht nur die Anfänge der religiösen Unterweisung, sondern überhaupt die zartesten und tiefsten Wirkungen in der Familie entstehen können. Deshalb ist gerade die Individualisierung der religiösen Beeinflussung „eine Aufgabe der Familienerziehung." Wo aber die Schulerziehung einzugreifen hat, gelingt sie am sichersten, [1]) „wenn sie das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken „Vorsehung" hängt, möglichst lange erhält."

Lassen wir jetzt die Ausführungen beider Pädagogen über das religiöse Problem im allgemeinen und die Frage des Religionsunterrichtes im besonderen an unserem inneren Auge vorüberziehen, so fällt vor allem die starke innere Übereinstimmung auf. Beide sahen in der Religion ein hohes Kulturgut, das den Kindern schon frühzeitig übermittelt werden muß. Beide betonen die gemütliche Seite, die bei der Übermittelung dieses Lebensgutes vor allem der Pflege bedarf. Beide sind überzeugt von der einzigartigen Stellung der christlichen Religion, in der sie die Religion der allgemeinen Menschenliebe erblicken. Daher betonen beide mit Entschiedenheit die Notwendigkeit, Toleranz gegen Andersgläubige anzuerziehen, wie die Pflicht des Erziehers das Allgemein-christliche über das Konfessionell-trennende zu stellen. Beide betonen den entscheidenden Einfluß der Familie beim Gelingen der religiösen Erziehung. Auch zeigen beide viel Übereinstimmendes im Lehrverfahren, in Lehrplan, wie Methode.

Trotz dieser vielen Uebereinstimmungen kann von einer Abhängigkeit eines vom andern keine Rede sein. Alle diese teilen sie mit vielen andern. Sie zeigen nirgends eine spezifisch Herbart- oder Benekesche Eigenart.

Doch finden sich auch Anschauungen, die wir als Ergebnisse des einen oder anderen philosophisch-pädagogischen Standpunktes betrachten müssen. Hier treten Besonderheiten, ja, Gegensätze deutlich hervor.

So betrachtet Herbart die Religion als das Ergebnis der über das wirkliche Leben hinausführenden Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme, als Produkt einer ästhetisch-ethisch und ästhetisch-teleologischen Betrachtung der Welt. Dem entspricht auch die sekundäre Stellung der Religion in der pädagogischen Zwecksetzung; kurz, im Erziehungsplane Herbarts wird, wie Willmann sich ausdrückt, der Religion nur acces-

[1]) W. II. 613.

sorische Bedeutung beigelegt. Sie gilt ihm nicht als fundamentale Disziplin.

Beneke ist hier anderer Ansicht. Ihm ist Religion durch die Uranlagen und Bildungsverhältnisse prädeterminiert, die Erziehung zur Religion eine der Grundaufgaben der Pädagogik, als religiöses Ziel von selbständiger Bedeutung. Bei ihm wird die Religion zum konstitutiven Prinzip erhoben.

Eigentümlich bei Beneke ist ferner sein psychologistischer Standpunkt, der ihn veranlaßt, die Genesis des religiösen Glaubens darzulegen, ein Versuch, der sehr verdienstlich wäre, wenn nicht seine unzulängliche Theorie eine tiefeindringende Untersuchung verhinderte.

Bei Herbart hingegen ist die Auffassung der höchsten religiösen Idee, der Gottesidee merkwürdig. Gott als Zentrum der sittlichen Ideen wird ihm zum Ideal seiner Ethik.

Abweichungen des einen von religiösen Ansichten des anderen konnten wir schließlich auch in der wenigstens graduell verschiedenen Auffassung der Bekenntnisschriften der Kirche als Schulbücher für die Jugend, in der Stellung zu dem von beiden allerdings nicht eingehend erörterten Problem der konfessionslosen Staatsschule, sowie in der verschiedenen Wertschätzung des historischen Momentes in der Religion feststellen.

Konnten wir schon bei dem Uebereinstimmenden die Unabhängigkeit des Jüngeren von dem Älteren konstatieren, so kann dies hier, wo es sich um Besonderheiten und Gegensätze handelt, noch vielmehr behauptet werden. Die religiös pädagogischen Erörterungen in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik," die Beneke sicher gelesen hat, sind demnach ohne bestimmenden Einfluß auf dessen Denken gewesen.

Bisher hatten wir die Anschauungen Herbarts und Benekes über die Probleme der allgemeinen Erziehungslehre verglichen. Im folgenden soll das gleiche mit ihren Ansichten über das Wesen und die Aufgaben des Unterrichts geschehen. Beide heben diesen als ein Besonderes und Eigenartiges aus dem Ganzen der Erziehung heraus.

Und doch fordert die Gliederung dieses Ganzen zu einigen Betrachtungen auf. Wie schon erwähnt, unterscheidet Herbart zwischen Regierung, Unterricht, Zucht. Dabei steht „Unterricht" im Zentrum seines Systems, ist ihm offenbar die wichtigste Seite des ganzen Erziehungsproblems. Denn die Bildung des Charakters ist gesichert durch die Bildung des Gedankenkreises. Gerade diese aber ist die Aufgabe des Unterrichts.

Zu der intellektualistischen Überschätzung des Unterrichts, die darin besteht, daß das Schwergewicht der Charakterbildung in diesen gelegt wird, steht die Ansicht, daß aller Unterricht eine Ergänzung von *) Erfahrung und Umgang sei, in merkwürdigem Gegensatz. Den geringen Einfluß desselben auf den inneren Menschen will Herbart auch dort zum Ausdruck bringen, wo er geflissentlich von „dem dünnen Faden" spricht, den der Unterricht „spinnt." Überhaupt zeigt er in der Auffassung vom Werte desselben eine auffallende Unsicherheit. Dem bekannten, etwas pathetischen Worte: [1]) „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht," stehen Aussprüche gegenüber, die aus viel pessimistischerer Stimmung herausgeboren sind, so z. B., wenn er sagt: [2]) „In der Wirklichkeit ist die Hoffnung, welche auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer als die, welche sich an die eigentliche Zucht anknüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern, aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen." Trotzdem drückt Herbart immer und immer wieder die Überzeugung aus, [3]) „daß der Unterschied zu den stärksten pädagogischen Kräften gehöre."

Nach ihm hat der Unterricht ein hervorstehendes Merkmal: Es gibt im Unterricht allemal ein Drittes, womit Lehrer und Lehrling beschäftigt sind, [4]) während die übrigen Erziehungssorgen sich unmittelbar mit dem Wesen des Zöglings befassen. Denselben Gedanken spricht Beneke aus, wenn er sagt: [5]) „Dem Unterricht gehört die Mitteilung und Aneignung des Objektiven". Seine vorzüglichsten Gegenstände sind daher Vorstellungen und äußere Fertigkeiten. Unter den Vorstellungen machen sich nun nicht bloß die Außendinge als Gegenstände des Unterrichts geltend, sondern auch unser Inneres kann uns zum Objekte werden und gehört dann in den Bereich des Unterrichts. Daher kommt es, daß alle die Wertgebiete, die wir in der Erziehungslehre betrachtet haben, sich auch in der Unterrichtslehre geltend machen, freilich nur insoweit, als sie Vorstellungscharakter angenommeu haben. [5]) „Für die Begründung lebendiger Empfindungen, Triebe und Gesinnungen dagegen", lehrt Beneke, „liegen uns, solange wir im Gebiete des Unterrichts bleiben, nicht nur Schwierigkeiten, sondern eine *) direkte

*) Der U. muß selbst „Erfahrung" bringen. [1]) W. II. $^{460}/_{1}$. [2]) W. I. ^{341}. [3]) W. II. ^{462}. [4]) W. I. ^{327}. [5]) B. II. ^{6}. *) W. II. ^{521}: „Alles Wollen wurzelt im Gedankenkreise, d. h. in der Verbindung der Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat."

Unmöglichkeit vor". Das Bezweckte kann hier nur durch Versetzung in Lebensverhältnisse erreicht werden, welche die geforderten Entwicklungen von vorn an mehr oder weniger bedingen.

Herbart und Beneke gehen in ihren Ansichten über die Schranken des Unterrichts nicht unwesentlich auseinander. Der tiefste Grund dieser Unterscheidung liegt in ihren abweichenden psychologischen Anschauungen: Herbart erkennt als Grundelemente nur Vorstellungen an, während Beneke die Gefühle als gleich selbständige psychische Gebilde ansieht.

Die eigentlich Herbartsche Ansicht von jenem Unterrichte, der wahrhaft pädagogische Kraft ist, findet sich in dem berühmten, viel umstrittenen Begriff des erziehenden Unterrichts zusammengefaßt. Herbart behauptet, [1]) zuerst von diesem Unterricht geredet zu haben, und beklagt sich später, daß dieser Begriff von anderen aufgegriffen und sehr gegen seinen Willen gebraucht worden sei. Beneke kann darunter nicht gemeint sein, denn die obige Klage wurde einige Jahre vor dem Erscheinen von dessen Unterrichtslehre ausgesprochen. Gleichwohl hat er, wie uns scheint, das damals weit verbreitete Schlagwort in etwas verändertem und namentlich erweitertem Sinn angewendet. Durch die Anwendung eines spezifisch Herbartschen Ausdruckes ist natürlich noch keinerlei Abhängigkeit des einen von dem anderen nachgewiesen, wenn die Begriffe nicht gleichzeitig identisch sind. Überdies bestreitet z. B. Dittes ganz entschieden, daß Herbart den „erziehenden Unterricht" erst „entdeckt" habe. Vielmehr ist nach ihm die Sache so alt wie die wissenschaftliche Pädagogik; schon Comenius und Ratke, besonders aber Pestalozzi kannten diesen Begriff. Welches ist nun der eigentümlich Herbartsche Begriff des erziehenden Unterrichts? Nachdrücklich betont er, daß diesem [2]) „alles an der geistigen Tätigkeit liegt, die er veranlaßt". [3]) „Die Menschheit erzieht sich fortdauernd selbst durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt". Auch der Unterricht dient dieser Aufgabe. Daher [4]) „wie sein (Zögling) Gedankenkreis sich bestimme, ist dem Erzieher alles. Ist in diesem das Mannigfaltige lose verbunden, so wirkt es als Ganzes schwach". Also einen kunstvoll verwebten Gedankenkomplex muß der Erzieher im Zögling entstehen lassen. Nur ein solcher ist der Sitz des Charakters, ja, ist der Charakter selbst. Dabei be-

---

[1]) W. II. 294. [2]) W. II. 534. [3]) W. I. 349. [4]) W. I. 342 u. 349.

trachtet noch Herbart [1]) „die Erziehung durch Unterricht als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht". [1]) „Dahin gehört die Regierung selbst, der man ihn unterwirft".

Für die Erziehung durch Unterricht aber gehört „eine solche Wissenschaft, eine solche Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe" und das weite Feld der Gelehrsamkeit gerade und rasch durchschneide. Ein Unterricht ohne Erziehung verfolgt einseitige Zwecke und „kümmert sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde." Ein Unterricht mit Erziehung ist allseitig, doch nicht allseitig im Sinne eines vollständig philosophischen Systems der Wissenschaft, auch nicht allseitig im Sinne einer Ausbildung aller Kräfte, aber allseitig im Sinne seiner sechs Interessen. In diesem Sinne kann die einfache Dorfschule eben so gut wie das Gymnasium erziehenden Unterricht bieten.

Charakteristisch an der Herbartschen Auffassung des erziehenden Unterrichts ist das Bestreben, auf das Wissen das Wollen zu begründen. Darin liegt nach Dittes, Natorp und anderen eine vollkommene Verkennung der Genesis des Willenslebens. Gewiß liegt in der Konzentration im Denken, in der geistigen Selbstzucht etwas Willensbildendes, nicht zuletzt, weil dies gar sehr Willenssache ist, [2]) „gewiß, es müssen ganze Welten der Erkenntnis, der Sittlichkeit, der Kunst im Geiste des werdenden Menschen sich organisieren, er muß sein eigenes Menschsein beziehen lernen auf die ewigen Aufgaben des Menschen, der Menschheit". Aber heißt das den Willen „auf die Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen" gründen? Naturgemäß wird bei Beneke der Begriff des erziehenden Unterrichts ein völlig anderer. Zunächst erfährt er dadurch eine Einschränkung, daß er den Schulunterricht ins Auge faßt, während Herbart als Unterricht [3]) „alles das betrachtet, was irgend man dem Zögling zum Gegenstand der Betrachtung macht". Zugleich erweitert Beneke den Begriff des erziehenden Unterrichts dadurch, daß er auch die Erziehung im Schulunterricht mit heranzieht. Herbarts Schlagwort wird ihm mehr zum interessanten Problem, als daß er dessen Ansichten adoptiert hätte. Ja, die oben zum Ausdruck gebrachte Theorie der Willensbildung verwirft Beneke völlig, steht also zu Herbart geradezu im Gegensatze. Soweit zwar wie Dittes geht er noch nicht, der Herbarts Schlagwort als schädliche Begriffsverwirrung bezeichnet hat, sondern legt sich

[1]) W. I. 343. [2]) Vergl. Natorp. Herb., Pest. u. d. A. u. Z. [3]) W. I. 343.

die Frage vor: Wie kann der (Schul-) Unterricht erziehen? Hier betrachtet er denn alle erzieherischen Einflüsse des Schullebens, des Lebens unter Altersgenossen und Mitschülern. „Eine öffentliche Schule bildet den Charakter." Dies Wort Lord Russelo findet seinen ungeteilten Beifall. Herbart stimmt ja bekanntlich diesem Ausspruch nicht völlig zu. Er sieht mehr auf die bedenklichen Sorten beim Zusammenleben Jugendlicher. Weiter rechnet Beneke zum erziehenden Unterricht die Einflüsse der Lehrerpersönlichkeit, die er höher wertet als Herbart, der mehr von den Wirkungen der richtigen psychologischen Methode erwartet.

Ferner erkennt Beneke das Veredelnde gewisser Unterrichtsfächer noch besonders an, Fächer, deren Gegenstände letzten Endes doch auf Affektives zurückkommen, wie Unterricht in Religion, Moral, teilweise in den Sprachen und in Geschichte, also Fächer, die von den späteren Herbartianern als Gesinnungsunterricht in den Mittelpunkt der Erziehung gestellt wurden. Noch in einem weiteren Sinne kann nach Beneke der Unterricht erzieherisch wirken, nämlich dadurch, daß wir beim Vorstellungserwerb, beim Lernprozeß das intellektuelle Wohlgefühl gelingender Tätigkeit haben, daß wir das Gefühl geistigen Wachstums in uns empfinden.

Rückblickend können wir also behaupten, daß hinsichtlich des erziehenden Unterrichtes Beneke lediglich durch das Wort, also äußerlich von Herbart beeinflußt ist, während der Begriffsinhalt, den beide damit verbinden, durchaus verschieden ist.

Bei der Betrachtung der Unterrichtszwecke, deren Vergleich wir uns jetzt zuwenden, heben beide den engen Zusammenhang mit dem allgemeinen Erziehungszweck hervor. Beide äußern sich auch kritisch zu der Zwecksetzung Pestalozzis: Harmonische Ausbildung aller Kräfte. Herbart hat Bedenken dagegen 1, vom Standpunkt seiner Psychologie aus, weil der Ausdruck „Kraft" die [1]) unrichtige Vorstellung von wesentlich und bestimmt verschiedenen Kräften im menschlichen Geist zu grunde" liege, 2, fürchtet er, daß man Fertigkeiten, Tätigkeiten anstatt Kräfte setze und so Unmögliches fordere," und 3, kann nach seiner Überzeugung „im strengen Sinne harmonisch" nur das Gleichartige sein.

An den Ausdruck „harmonisch" schließt sich auch die Benekesche Kritik an, indem er betont, [2]) „daß die Harmonie der menschlichen Ausbildung nicht darin bestehe, daß alles im Menschen Gegebene in gleicher Stärke ausgebildet werde, sondern darin, daß die verschiedenen Systeme einander in der Art

[1]) W. II. 365. [2]) B. I. 348.

unter- und übergeordnet werden, wie sie in der Grundnatur des Menschen abgestuft sind."

Der Fundamentalbegriff der didaktischen Zwecklehre Herbarts ist nun der Begriff des Interesses, dessen Zusammenhang mit seinen Erziehungszwecken wir weiter oben dargelegt haben. Um diesen Begriff hat er seine Unterrichtslehre meisterhaft gruppiert, sodaß dieser Teil seiner „Allgemeinen Pädagogik" als spekulatives Kunstwerk erscheint. Von diesem psychologischen Begriffe aus bestimmt er das Ganze des Unterrichtszweckes in seinen 6 Arten des Interesses, bestimmt die Einheit und innere Geschlossenheit des Lehrplans einer Dorfschule genau so sicher wie die eines Gymnasiums und gibt einen für alle Verhältnisse passenden allgemeinen Lehrgang in seinen Prozessen der fortschreitenden und ruhenden Vertiefung und Besinnung, wie den Reihen des Merkens, Erwartens, Forderns und Handelns, in denen jene Art der geistigen Tätigkeit, die es nicht beim bloßen Wissen bewenden läßt, nach und nach in Erscheinung tritt. Die Zwecke, die Stufen des Unterrichtsganges, die Gegenstände der Unterweisung, alles ist nach dem im Gemüte des Zöglings zu erzeugenden Interesse orientiert.

Mit der glänzenden Deduktion des Herbartschen Zweckbegriffs können die entsprechenden Erörterungen Benekes freilich nicht konkurriern. Dieser wollte absichtlich keine allgemeine Formel aufstellen, weil ihm eine solche weder für die Theorie noch für die Praxis wertvoll erschien. Er begnügt sich mit dem viel unbestimmteren und farbloseren Begriff der Vollkommenheit, der auch an der Spitze seiner Erziehungslehre steht. Die Zwecke derselben können keine anderen sein. [1]) „Wir müssen", fordert er, in ihm (Zögling) für die höheren Normen ein kräftiges Leben gewinnen und zugleich eine Spannung, dieselben immer vollkommener in sich auszubilden".

So unbestimmt und allgemein das Unterrichtsziel Benekes auch gefaßt ist, in einer Hinsicht verdient es doch Anerkennung: Es läßt sich eine objektive und subjektive Seite, das Material- und Formalprinzip des Unterrichts unterscheiden. Der Begriff der „regelnden Normen" bestimmt die Gegenstände, „das erhebende, spannende Selbstgefühl, das den Schüler von einer intellektuellen Höhe zur anderen treibt", bezeichnet den psychischen Zustand, in den der Unterricht den Zögling versetzen soll.

Herbart hat nach unserm Dafürhalten zu sehr das Formalprinzip betont, wenn auch in den Arten des Interesses das Materiale des Unterrichts seine Berücksichtigung findet. Seine

[1]) p. I. 7.

teleologischen Betrachtungen befassen sich doch weit mehr mit der Beschaffenheit des durch Unterricht zu erzeugenden Gemütszustandes als mit der Frage,nach welchen Grundsätzen aus der Fülle des vorhandenen Lehrgutes auszuwählen wäre. Dann würde sich auch zeigen, daß Herbarts Stellung in Bezug auf die Berufsbildung von Einseitigkeit nicht völlig frei zu sprechen ist. Immer äußert er Bedenken gegen das Einengende, Beschränkende einer frühen Berufsbildung. Dabei freilich macht er sich seine ablehnende Haltung insofern leicht, als er nur auf das Mechanische, Handwerksmäßige gewisser Berufe hinweist, die höheren geistigen Berufe aber nicht berücksichtigt. Daß Berufsbildung nicht erziehend wirkt, wird heute niemand mehr glauben, wo man mehr als je die straffe Geisteszucht eines ernsten Berufsstudiums als höchst willen- und charakterbildend schätzen gelernt hat.

Wie uns scheint, ist sich Beneke dieser Bedeutung des Berufes für das Werk der Erziehung besser bewußt geworden als Herbart. Ausdrücklich hebt er, vermutlich auf das Wort vom erziehenden Unterricht Bezug nehmend, hervor, daß es Berufe gibt, die im vollsten Sinne erziehend wirken können, nämlich alle die, welche „eine geistige Tätigkeit erfordern und den ganzen Menschen in Anspruch nehmen". Anderseits gibt er allerdings auch zu, daß „infolge der Teilung der Arbeit, die noch so entschieden innerliche Berufstätigkeit eine besondere ist und daher nur einen Teil der allgemein menschlichen Vollkommenheit ausmacht. Es ist bezeichnend, daß er, zwar ausgehend von dem Gesichtspunkt einer allgemeinen Menschenbildung, doch die Berufsbildung, energisch in den Vordergrund rückt und nur eine Ergänzung der relativen Einseitigkeit zur Vielseitigkeit verlangt. In dieser Auffassung ist die Überzeugung ausgedrückt, daß die Erziehung zu beruflicher Tüchtigkeit für den einzelnen, wie für die Gesamtheit ungleich wertvoller ist als eine möglichst vielseitige Bildung.

Die 2. Kardinalfrage jeder Unterrichtslehre ist die nach dem Unterrichtsstoffe, den Mitteln und Gegenständen des Unterrichts. Mit Recht macht Beneke den scharfen Unterschied zwischen den Mitteln und Stoffen des Unterrichts. Dieser besorgt nach seiner materialen Seite die „Mitteilung und Aneignung des Objektiven". Sind die Objekte Vorstellungen und Begriffe über äußere Gegenstände, so sind diese selbst Unterrichtsmittel. Hierzu kommen noch die Surrogate, die benutzt werden müssen, wo eine unmittelbare Auffassung nicht möglich ist. Als solche nennt Beneke Anschauungsmittel, wie

Gemälde, Zeichnungen, Modelle, Umrisse, Skizzen etc. Diese stehen zwar nach Frische und Stärke der Auffassung der Sache selbst nach, besitzen aber doch unter Umständen Vorzüge vor der unmittelbaren Auffassung der Sache selbst. So heben Umrisse und Skizzen das Wesentliche einer Sache aus dem verwirrenden Nebenwerk einer unmittelbaren Anschauung schärfer hervor, während Landkarten und Globen z. B. eine Anschauung geben, die in der Wirklichkeit gar nicht zu vollziehen ist. Endlich macht Beneke noch den bedeutsamen Unterschied zwischen Anschauungs- und Veranschaulichungsmittel wenn auch nicht dem Werte, so doch der Sache nach, Solche „Versinnlichungsmittel" sind ihm z. B. geometrische Figuren, sterometrische Modelle, Darstellungen der Zahlen durch Punkte und Striche. In ihnen sind Objekte „abstrakt idealer Konstruktion", die überhaupt nur in der inneren Anschauung bestehen, äußerlich sichtbar gemacht.

Der Unterricht geschieht immer durch äußere Zeichen. Aber in der Regel sind nicht diese selbst, sondern das damit Bezeichnete Gegenstand des Unterrichts. Zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten besteht nach Beneke eine bemerkenswerte Abstufung; 1. kann das Verhältnis einer Analogie bestehen, wie bei religiösen Symbolen;

2, kann zwischen Zeichen und Bezeichneten ein reeller Zusammenhang bestehen, wie z. B. das Hören von Sprachlauten und ihre Erzeugung durch die Sprachmuskeln,

3, kann die Assoziation zwischen äußerem Zeichen und innerer Erweckung eine willkürliche, künstliche, traditionelle sein. „So ist es zum größten Teil bei der Wort- und Schriftsprache." Diese Wortsprache hat Beneke als das wichtigste, in seiner großen Bestimmtheit wertvollste Unterrichtsmittel anerkannt. [1]) „Wir teilen", sagt er, „mit den Gegenständen zugleich auch die psychischen Bildungsformen mit, welche durch die Flexionsformen aller Art, die Konstruktionen, die Stellungen der Wörter etc. abgespiegelt werden; und vermöge dessen wird uns die Sprache zum Unterrichtsmittel für die Übertragung und Aneignung eines unendlichen Reichtums von Geistesbildung, welchen kein anderes Unterrichtsmittel dem Schüler zu eigen zu machen imstande ist.

Bei Herbart tritt die Unterscheidung der Unterrichtsmittel und -stoffe nicht mit gleicher Bestimmtheit hervor. An keiner uns bekannten Stelle geht er darauf ein, wiewohl er bezüglich der „Versinnlichungsmittel" mit Beneke zweifellos übereinstimmt.

---

[1]) B. II. [17].

Herbart teilt die Materie des Unterrichts in Sachen, Formen, Zeichen. [1]) Mit Recht hat man hier getadelt, daß Formen und Zeichen doch nichts Materielles sind. Im übrigen aber liegt in dieser Einteilung eine Beziehung zu Beneke vor. Die „Sachen" sind Benekes „Gegenstände der Natur und des Lebens"; die „Formen" sind seine „abstrakt-idealen Konstruktionen". Unter den „Zeichen" endlich versteht Herbart die Mitteilung durch „Sprache". Hier, wo die Ausdrücke identisch sind, geben aber zugleich die Ansichten entschieden auseinander.

[2]) „Die Sprachen sind für den Unterricht eine offenbare Last", sagt er, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt, eine Ansicht, die ihm natürlich manchen Angriff einbrachte und die er auch später dahin modifiziert hat, daß er zugibt, „daß das Sprachstudium die Begriffe vertiefe und daher unentbehrlich sei.

Während Herbart also im Sprachunterricht ein notwendiges Übel erblickt, sieht Beneke in ihm das unvergleichliche und unersetzliche Hilfsmittel aller höheren Geistesbildung.

Mit der Trilogie der Sachen, Formen und Zeichen des Unterrichts sind wir schon mitten in den Bestrebungen, den Lehrstoff zu gruppieren. Eine klare Gliederung hat damit Herbart freilich nicht aufgestellt. Wohin gehören z. B. die Betrachtungen über dichterische Kunstwerke — zu den „Zeichen" oder „Sachen"? Oder wohin gehören die logisch-grammatischen Untersuchungen — zu den „Formen" oder „Zeichen"? Oder wohin gehören Erörterungen über „Familie, Staat, Kirche? Sind es „Formen" oder sind es „Sachen"?

Viel bedeutsamer in der Herbartschen Pädagogik ist die Gliederung nach dem Fundamentalbegriff des Interesses. Die Normalität des Lehrplans ist einzig und allein dadurch bedingt, daß dieser „von Anfang bis zu Ende sämtliche Hauptklassen des Interesses berücksichtigt". Diese bestimmen [3]) „die Breite und Länge des Unterrichts", geben die Richtschnur für die Mannigfaltigkeit dessen, was im Unterricht nebeneinander gleichzeitig fortlaufen soll. Eine Klassifikation der Materialien unserer Wissenschaften kommt für gleichschwebende Vielseitigkeit gar nicht in Betracht, denn [4]) „sie unterscheiden nicht nach den Seiten der Persönlichkeit". Die Arten des Interesses aber als die verschiedenen Gemütszustände des Zöglings geben für den pädagogischen Gebrauch der Wissenschaften den Aus-

[1]) Hummel. D. Didakt B. i. ih. V. z. H. D. [2]) W. I. Anm. 411. u. 410. [3]) W. I. 549. [4]) W. II. 403.

schlag. Sie lassen sich weiter gruppieren in die Reihen der Erkenntnis und der Teilnahme. Damit ist Herbart auf dieselbe Dualität gestoßen, die als „Erfahrung und Umgang" die Ausgangslage jedes Unterrichts bildet und die er an anderer Stelle als die beiden Hauptfäden alles Unterrichts, als historische und naturwissenschaftliche Fächer unterscheidet. Dabei rechnet er zu den ersteren Geschichte und Sprachkunde, zu den letzteren außer Naturlehre auch Mathematik. Vor allem aber, betont er, [1]) „müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt, notwendig ausmachen". Eine andere, mehr auf eine Dreigliederung zukommende Unterscheidung macht Herbart, wenn er sagt: [2]) Es gibt nichts außer der Natur, der Menschheit und ihrem Verbindungsgliede, der Vorsehung. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesses der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft; so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zwecke Genüge geleistet. Weniger befriedigend ist die Gliederung der Lehrfächer in Herbarts Allgemeiner Pädagogik. Dort unterscheidet er zwar auch zwischen den genannten „zwei Hauptfäden" des Unterrichts und bezeichnet, als Hauptpunkte, welche in den Anfängen dieser beiden Reihen hervorragen, die Odyssee und das Abc der Anschauung". Aber er meint: [3]) „Als dritte Reihe kann man eine Folge von heterogenen Studien ansehen, unter welchen Naturgeschichte, Geographie, historische Erzählungen und Vorbereitung auf positives Recht und Politik, die wichtigsten sein werden.

Genauere Angaben über die Folge der Lehrstoffe und -fächer, sowie über ihren didaktischen Wert macht Herbart nicht. Nur über einzelne Gebiete finden sich Erwägungen, die als Lehrplanstudien gelten können, so sein Entwurf eines mathematischen Lehrplans für Bürgerschulen.

Überhaupt erscheint uns sein Einteilungsprinzip, das Interesse, als Grundprinzip des Lehrplans ungeeignet, denn dieses ist ein Begriff, der einen bestimmten psychischen Zustand ausdrückt, während der Lehrplan doch die Fülle des Unterrichtsstoffes ausbreiten und ordnen soll. Es müßte zwischen den Arten des Interesses und den Unterrichtsstoffen ein voller Parallelismus bestehen, sollte der Fundamentalbegriff des Interesses die Normalität des Lehrplans garantieren. So aber gibt es Lehrstoffe, die alle Arten des Interesses erregen können und doch nicht den Jugendunterricht voll auszufüllen vermögen.

---

[1]) W. II. 522. [2]) W. II. 522. Anm. [3]) W. II. 446.

Es lag aber wohl gar nicht im Sinne Herbarts, ausführlicher die Grundsätze zur Aufstellung eines allgemeinen Lehrplans zu geben. Ein solcher, etwa für den Unterricht eines ganzen Landes maßgebend, schien ihm ein Nonsens. Er fordert eine nur von den besondern Verhältnissen des Zöglings begrenzte Lehrfreiheit für den Jugendlehrer. Jede gesetzliche Bestimmung gefährdet das Prinzip des größtmöglichen Individualisierens, worin er die Grundvoraussetzung jeder pädagogischen Kunst sieht.

Beneke denkt hierüber weniger radikal. Herbart hatte gar nicht die Absicht, seine Ansichten über den öffentlichen Schulunterricht niederzulegen, der solche Bestimmungen nicht entbehren kann. Beneke steht von vornherein auf dem Standpunkt, in seiner Pädagogik in erster Linie dem Schulunterrichte die rechte theoretische Grundlegung zu geben.

Da Beneke den Begriff des Interesses in der weittragenden Herbartschen Bedeutung nicht verwendet, so dürfen wir auch eine abweichende Art der Stoffgliederung, der Lehrplananlage erwarten. Dies zeigt sich in der Tat in seinen auf Grund einer eingehenden didaktischen Würdigung entstandenen „Schematismus des Jugendunterrichtes." Hier hebt er als die fünf Hauptgruppen des Unterrichts hervor: Sprachen, innere Geschichte mit Moral und Religion, Mathematik, Naturwissenschaften und äußere Fertigkeiten. Jede dieser Hauptgruppen hat einen so eigentümlichen, bestimmt ausgeprägten didaktischen Charakter, daß keine von ihnen die Stelle des andern vertreten kann und im allgemein bildenden Unterricht auch nicht fehlen darf.

Diese Einteilung findet nach Beneke ihre tiefere psychologische Begründung. Die Psychologie unterscheidet 2 Arten von Vorstellungen: 1. die der Außenwelt, die auf der Grundlage von Sinnesauffassungen beruhen, 2. die der Innenwelt auf der Grundlage von Wahrnehmungen und Tatsachen des Selbstbewußtseins. Die 3. Gruppe hat es dagegen mit der Ausbildung leiblicher Funktionen zu tun, die dadurch eng mit der eigentlichen Geistesbildung verbunden ist, daß sie Reflexe des Geistigen in äußeren Zeichen hervorbringt oder daß sie gestaltend auf die äußere Welt einwirkt. Es ist bemerkenswert, daß sich diese Gliederung in seiner Einteilung der Schulen wie in der Gruppierung der Berufsarten wiederfindet.

Der enge Zusammenhang der Drei- mit der Fünfteilung ist ganz offensichtlich und wird auch von ihm selbst hervorgehoben. Die äußere Welt nach ihrer konkreten und abstrakten Seite

ist verkörpert in Naturwissenschaft und Mathematik, wobei er Erdkunde und einfache erzählende Geschichte den Naturwissenschaften angliedert.

Die innere Welt, deren abstrakte Verarbeitung für den Jugendunterricht zu schwierig ist, gliedert sich weiter nach den Verschiedenheiten der psychischen Bildungsformen: Das Logische, Metaphysische und Ästhetische betätigt sich im Sprachunterrichte, das Praktische und Gemütliche im Moral- und Religionsunterricht. An anderer Stelle bemerkt er noch, daß seine beiden ersten Gruppen der Unterrichtsfächer der alten Einteilung Gott – Mensch – Natur entsprechen. Wie Herbart tadelt er aber hieran die Ungenauigkeit der Unterscheidung. Gehört doch der Mensch auch zur „Natur." Bemerkenswert ist, daß Beneke die Religion als eine Erscheinung des psychischen Lebens auffaßt, während sie Herbart als den Kulminationspunkt seiner beiden „Hauptreihen" ansieht.

Mit diesem stimmt er aber darin überein, daß auf allen Stufen des Unterrichts und in allen Arten der Jugendschulen den gesinnungsbildenden Fächern das Übergewicht zukommt. Beruht seine allgemeine Einteilung des Lehrstoffes schließlich auf seinen psychologischen Ansichten, so hat er doch auch durch kritische Stellungnahme zu anderen Gliederungen viel zur Klärung des vorliegenden Problems beigetragen. Es sind die Gegensätze formal-material, real-ideal, zu denen er Stellung nimmt. Die Unterscheidung bekämpft er mit Hilfe seiner Psychologie. Es gibt nach ihm überhaupt keine von jeglichem Vorstellungsinhalt unabhängige geistige Kraft. Schon „in den einfachsten Elementen des menschlichen Empfindens und Vorstellens ist Objektives und Subjektives stets zusammen," kann nur durch Abstraktion getrennt werden. Darum trägt auch z. B. die Vervollkommnung des Zahlengedächtnisses nichts zur Ausbildung des Sachgedächtnisses bei. Scharfe Urteilskraft in naturwissenschaftlichen Fragen kann neben auffallender Schwäche in der Auffassung philologischer Wahrheiten bestehen.

Ebensowenig besteht aber ein rein materialer Unterricht. [1]) „Es gibt in der menschlichen Seele keinen toten Stoff." [1]) „Die Spuren, die von gewissen Vorstellungen zurückbleiben und diesen entsprechende Kenntnisse begründen, sind zugleich auch Vermögen, Kräfte, Fähigkeiten." Die Unterscheidung zwischen formalen und materialen Unterrichtsfächern ist nur eine bildliche und zwar eine schlechte bildliche Rede, von der die Wissenschaft keinen Gebrauch machen sollte.

---

[1]) B. II. [27].

Herbart stimmt hier mit Beneke völlig überein. Es ist nur eine Konsequenz seiner psychologischen Grundansicht, wenn er sagt: [1]) „Was die Pädagogen formale Bildung nennen, ist ein völliges Unding, wenn es in einer Übung solcher Kräfte, also unserer Geistesvermögen zu suchen wäre, die nur in der Einbildung existieren." „Was man Phantasie, Gedächtnis, Verstand nennt, findet sich in jeder einzelnen Vorstellungsmasse." Grammatik und Mathematik sind keineswegs Surrogate für einander. [2]) „Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik. Der Verstand der Mathematik bleibt in der Mathematik. Der Verstand jedes anderen Faches muß sich auf eigne Weise bilden."

Auch den rein materialen Unterricht verwirft er, wie zu erwarten ist. [3]) „Im bloßen Wissen kann der pädagogische Wert des Unterrichts nicht liegen." Darum dürfen die vom Unterricht erzeugten Vorstellungen nicht ungefüge, tote Massen darstellen, die isoliert nebeneinander bestehen, sondern müssen wohlverbunden und gegliedert zu einem geordneten Gedankenkreis vereinigt werden. Solche Vorstellungen wirken nach psychologischen Gesetzen als Kräfte. In diesem Sinne kann man also behaupten, daß jeder Unterricht material und formal zugleich ist.

In ganz anderer Weise stützt Beneke die eben ausgesprochene Behauptung: [4]) Die in einem gewissen Vorstellungskreise erworbenen Formen können zu allgemeinen regelnden Normen für andere Vorstellungsgebiete werden. Wer gewisse mathematische Verhältnisse zu voller Klarheit und Bestimmtheit in sich ausbildet, kann die allgemeine Formenanschauung derselben nicht nur zu mathematischen, sondern auch zu Sprach- und Lebensverhältnissen hinzubringen."

Wir sehen also beim Vergleich der Herbartschen und Benekeschen Ansichten bei aller Übereinstimmung in der Kritik veralteter Anschauungen eine deutliche Divergenz in ihren eignen Überzeugungen.

In der Pädagogik wird auch vielfach ein Unterschied zwischen realen und idealen Unterrichtsgegenständen gemacht. Hierzu bemerkt Herbart: [5]) „Streitigkeiten sind oft geführt worden, als ob die humaniora den Realien entgegenstünden und diese nicht neben sich leiden könnten, während die letzteren mindestens ebenso sehr zur vollständigen Bildung gehören als jene." Daraus erhellt, daß er diese Unterscheidung wohl anerkennt, aber die einseitige Bevorzugung der einen Art bekämpft.

---

[1]) W. II. 462. [2]) W. II. 465. [3]) W. II. 461. [4]) B. II. 26. [5]) W. II. 555.

Beneke geht hier viel weiter. Er bestreitet sogar die Richtigkeit dieser Einteilung. [1]) „Ideales und Reales," meint er, „stehen in gar keinem Gegensatze miteinander; das Ideale ist ebensowohl ein Reales, nur in einem anderen Gebiete." Denn, folgert er, den Realien stellt man gewöhnlich den Sprachunterricht gegenüber. Dieser teilt zwar Wörter mit, also „Formen." Aber den Wörtern entsprechen Gedanken. Und Gedanken sind nach Benekes Metaphysik etwas „gar sehr Reales."

Mit den Untersuchungen über die Einteilung des Lehrstoffes und das überaus wichtige Problem der Normalität des Lehrplans ist die Organisation eines Unterrichtsganzen noch lange nicht erledigt. Als nächste Aufgabe erscheint eine eingehende didaktische Würdigung der einzelnen Unterrichtsfächer. Dieser Aufgabe hat Beneke in seinem pädagogischen Hauptwerke einen umfangreichen Abschnitt gewidmet. Der größte Teil desselben gilt dem Sprachunterrichte. Die hohe Wertschätzung, die Beneke dem Sprachstudium entgegenbringt, gründet sich auf seine psychologischen und metaphysischen Grundanschauungen. [2]) „Sprache ist durch und durch Reflex von Seelenprodukten." Die Wortsprache besonders ist in allen einzelnen Bestandteilen ein natürlich notwendiges Erzeugnis des Inneren. Sie entsteht, indem von einer gewissen inneren Erregung aus die Sprachorgane in Bewegung gesetzt werden. Je ausgedehnter und mannigfaltiger wir also vermöge der Sprachdarstellungen, die ihnen zu Grunde liegenden Seelenprodukte zur Aneignung und Verarbeitung bringen, desto ausgedehnter und mannigfaltiger erzeugen wir in dem Schüler die Talente, welche für die Auffassung und Behandlung der Seelenwelt erfordert werden. Für die geistige Forderung des Individuums wie der Gattung hält Beneke die Sprache geradezu unersetzlich. In Worte gefaßte Gedanken werden bestimmter festgehalten und leichter reproduziert. Die Sprache sichert den Verkehr von Mensch zu Mensch und übermittelt in der Schrift die geistigen Kombinationen früherer Generationen. Erst dadurch wird die Möglichkeit gegeben, die geistige Kultur früherer Geschlechter fortzuführen, erst dadurch die geistige Entwicklung der Menschheit sicher gestellt.

Der hohen Wertschätzung der Sprache entspricht auch die Pflege, der ihr Beneke im Unterrichte angedeihen lassen will. 4 Momente unterscheidet er dabei im Sprachunterricht: 1. ist die Aneignung der Sprache als solche Aufgabe des Unterrichts. 2. werden die Kombinationen und Produkte des Be-

[1]) B. II. [29]. [2]) Benekes „Reform u. St. uns. Sch." [18].

zeichneten vermöge der Sprache mitgeteilt. 3. „Ein dritter Hauptzweig wird durch die Übungen begründet, welche der Lehrer dem Schüler anstellen läßt, damit derselbe die Wörter mit Sicherheit und Gewandtheit für den Ausdruck seiner Gedanken gebrauchen lerne. 4. Zu allem diesem kommt dann noch die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Verhältnisse und Formen der geistigen Entwicklung.

In dem ersten Hauptmoment, der Aneignung der Sprache selbst, handelt es sich nicht um die Übermittlung von geistigem Gehalt, nicht um die innere Seite der Sprache, sondern um die Erwerbung des Äußeren, der Zeichen und deren Zusammensetzung, sowie die Verbindung der Zeichen mit dem Bezeichneten. Sprachzeichen sind aber Laute und Schriftzeichen, deren Aneignung im Sprechen, Schreiben und Lesen erfolgt.

Das zweite bildende Moment des Sprachunterrichts bahnt das Verständnis der sprachlichen Kombinationen an. Als Lektüre, Auffassung von Vorträgen etc. stellt es die innere geistige Seite dieses Unterrichtes dar. Die Auffassung fremder Geistesprodukte, vorausgesetzt, daß eine verständnisvolle Aufnahme vom Zuhörer möglich ist, schätzt Beneke sehr hoch. Ganz entschieden bestreitet er, daß dadurch die geistige Aktivität und Originalität der Schüler beeinträchtigt würde. Sie ist ihm im Gegenteil die natürliche, ja, natürlich-notwendige Vorbildung für eine Produktivität, die man von einem Kinde noch nicht erwarten darf.

Das dritte Hauptmoment sprachlicher Bildung besteht in der Übung im Gedankenausdruck. Es ist auffallend; daß Beneke diese beträchtlich niedriger einschätzt, als es sonst üblich ist. Er bemerkt hierzu: [1]) „Der einzige Gewinn, auf welchen wir bei diesem Zweige des Sprachunterrichts mit völliger Sicherheit rechnen können, ist die Vervollkommnung im Gebrauche der Zeichen. Dem steht aber das Bedenken gegenüber, daß die Aufmerksamkeit den Trieb zu sehr zu den Zeichen hin- und von den inneren Entwicklungen abziehe. „Auch im späteren Leben findet sich oft eine Virtuosität im Sprachausdrucke mit oberflächlicher intellektueller Ausbildung verbunden.

Es scheint uns doch, daß Beneke nicht die richtigen Vorstellungen von derartigen sprachlichen Übungen hat. Im Gegenteil kann man behaupten, daß diese Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, gerade durch den Zwang, logisch und sachlich richtig sich auszudrücken, eine höchst wirksame Geistes- und Willenszucht darstellen.

---

[1]) B. II. [93].

An unserer Ansicht, daß er den Wert der Rede- und Aufsatzübungen zu gering anschlage, ändert auch nichts die Tatsache, daß er in ihnen vier weitere geistige Förderungen erblickt. Zwei derselben sieht er darin, daß jedem Wort ein Begriff entspricht. Drücken wir nur irgend eine innere Entwicklung durch die Sprache aus, so wird sie analysiert, aufgeklärt, in ein helleres Licht gesetzt und dadurch, daß die in den Wörtern festgehaltenen Begriffe, nicht sowohl unsere als die der Gemeinschaft sind, unser Denken auf das allgemeine Denken unseres Volkes zurückgeführt.

Weiter führt der Zwang, sich auszudrücken, eine gewisse Verlangsamung in der Gedankenentwicklung herbei, sodaß diese Zeit erhalten, [1]) „sich mehr zu konzentrieren, zweckmäßiger aneinanderzureihen und lichtvoller anzuordnen."

Endlich viertens betont Beneke noch, daß die sprachliche Darstellung meist das einzige Mittel ist, [1]) die innere Entwicklung des Zöglings zur Anschauung zu bringen und zu kontrollieren.

Als den letzten Hauptzweig des Sprachunterichts nennt er die Grammatik, die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Formen der geistigen Entwicklung. Dieser Wissenschaft läßt er eine außerordentliche Wertschätzung zuteil werden. Er faßt sie auf als unmittelbare Vorbereitung für das Studium der Philosophie, speziell der philosophischen oder allgemeinen Grammatik und Logik [2]) „zu welchen sich die grammatischen Auffassungen einzelner Sprachen verhalten wie die Naturwissenschaften zu den mathematischen." Ja, Beneke behauptet sogar, durch grammatikalische Studien eine Vorbereitung für Ästhetik, Psychologie und Moral zu geben, für die Ästhetik in den Betrachtungen über Metrik und Stil, für die Psychologie, denn „alle inneren Entwicklungen spiegeln sich in der Sprache."

Bei dieser außerordentlich hohen Wertschätzung der Grammatik dürfen wir uns nicht wundern, daß er diejenigen energisch bekämpft, die grammatische Betrachtungen aus der Elementarschule verweisen.

Eine gleich umfassende und eingehende Untersuchung über Sprache und Sprachstudium suchen wir bei Herbart vergebens. Seine Ansichten über deren pädagogische Bedeutung weichen von denen Benekes ganz erheblich ab. [3]) „Wie übel wären wir daran," meint er „wenn der dünne Faden der Worte, den wir aus dem Munde gehen lassen, ein Bild von der Konstruktion unserer Gedanken abgäbe."

---

[1]) B. II. 95. [2]) B. II. 96. [3]) W. II. 386.

Herbart verweist besonders auf die große Kluft zwischen Verstehen und Sprechen. Richtiges Sprechen wird durch tägliches, gutes Beispiel erlernt.

Gegen die Meinung, daß es überflüssig sei, Unterricht in der Muttersprache zu erteilen, nimmt er nachdrücklich Stellung, während Beneke diese Frage gar nicht berührt. Die Gliederung der Unterrichtsarbeit nach den vier Bildungsmomenten, wie sie Beneke vornimmt, findet sich der Sache nach bei ihm zwar auch, aber nicht mit gleicher Bestimmtheit. Übungen im Vorlesen und Wiedererzählen erkennt er als gute Bildungsmittel an, ebenso das Kennenlernen ausgezeichneter Muster in Poesie und Redekunst. Die Lektüre sieht er als vollberechtigtes Unterrichtsmittel wie Erziehungsmittel mit heran, doch verwirft er alle tendenziösen Jugendschriften. Sonderbarer Weise empfiehlt er [1]) Iffländsche Stücke als Jugendlektüre, während er später alle „Rührstücke" als ungeeignet verwirft, bei deren Thränenregen „bald niemand mehr weiß, worüber eigentlich geweint wird." Gegen Kinderschriften wendet er sich entschieden, denn „schon die Absicht zu bilden, verdirbt sie." „Gute Kinderschriften," meint er, „wenden sich schon während des Lesenlernens an diese Quellen (Erfahrung und Umgang) und erweitern allmählich den Gedankenkreis." [2]) Sie schließen sich eng an die Gedankenwelt des Zöglings an. Aber [3]) „der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet." „Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar." Gebt ihm „eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseits der Gefühle der Kinder." So gibt Herbart noch eine Reihe feinsinniger Bemerkungen über die Lektüre der Jugendlichen. Er hat diesem nicht unwichtigen pädagogischen Problem mehr Aufmerksamkeit gewidmet als Beneke. Auch dem Werte der Stilübungen wird er besser gerecht als jener. Namentlich, betont er, muß eine verspätete Jugendbildung auf solche Übungen das meiste Gewicht legen.

Die übergroße Wertschätzung der grammatikalischen Studien im Sinne Benekes macht er nicht mit. Er sagt: [4]) „Alle bekannten Anpreisungen der aus der Grammatik entspringenden Vorteile fallen in das Gebiet der bedingten und selbst sehr eng begrenzten Wahrheiten, sobald man aus hinreichend umfassender pädagogischer Erfahrung die weit kräftigere Gymnastik des Geistes durch die Mathematik kennt."

---

[1]) W. I. 25. [2]) W. II. 556. [3]) W. I. 345. [4]) W. II. 146.

Auf den engen Zusammenhang zwischen Muttersprache und dem Studium einer fremden weist er hin, wenn er sagt: [1]) „Das Studium in fremden Sprachen setzt vor allem Festigkeit in der Muttersprache voraus." Trotzdem hält er es für ratsam, frühzeitig Sprachstudien zu beginnen, wegen der langen Arbeit, welche alte Sprachen verursachen: [2]) „Aus dem Fremdartigen des Lateins für Deutsche darf man nicht schließen, daß es spät anzufangen, sondern daß es in der frühen Knabenzeit nur langsam fortzusetzen ist."

Besonders hoch schätzt er die griechische Sprache, den griechischen Geist, der in der Geschichte und Literatur hervortritt. [3]) „Die Alten sind der Orientierungspunkt der Kultur," [3]) „eben darum das Studium der Jugend." Auch [4]) „haftet an den alten klassischen Sprachen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin, ja, die gesamte Gelehrsamkeit so sehr, daß sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen."

Trotzdem wirft Herbart zweifelnd die Frage auf: [5]) „Ob das Studium der alten Sprachen einen pädagogischen Wert habe," d. h. Interesse und Charakter bilde? Nicht mißverständlich antwortet er: „Man sollte froh sein, wenn es der Pädagogik gelingen kann, sich unter leichten Bedingungen mit jenem von ihr gar nicht ausgehenden und gleichwohl gebietenden Gründen für die Beibehaltung der alten Sprachen dergestalt zu vertragen, daß sie nicht genötigt werde, über erlittenen Schaden Klage zu führen." Diese Gefahr aber besteht. [6]) Es läßt sich nicht leugnen, daß „die Jugend durch anhaltendes und strenges Sprachstudium während einiger Jahre in einen gespannten Zustand versetzt wird, der mit natürlicher Entwicklung des Geistes nicht identisch ist." Die Behauptung, daß an altklassischen Werken „das Muster für Reinheit und Schönheit der Schreibart erkannt werde, ist wohl philologisch richtig und höchst gewichtvoll, aber nicht pädagogisch. [7]) Jungen Individuen sind zu ihrer Bildung ganz andere Dinge nötig. Zum Schriftsteller wird niemand erzogen. Wie gering Herbart den pädagogischen Wert des fremdsprachlichen Unterrichts der Jugend einschätzt, geht aus anderen Zitaten noch deutlicher hervor. Er sagt: [8]) „Die Gymnasien sollen alte Sprachen lehren. Dies einzige Wort kündigt zwei Dinge auf einmal an: eine leidende Jugend und übermütige Lehrer," oder: [9]) „Sprachen sind nur Handwerkszeuge." [10]) „Durch ihre gedächtnismäßige Aneignung wächst die Erkenntnis und

---

[1]) W. II. 390. [2]) W. II. 555. [3]) W. II. 471. [4]) W. II. 608. [5]) W. II. 470. [6]) W. II. 148. [7]) W. II. 655. [8]) W. II. 149. [9]) W. II. 549. [10]) W. II. 148.

die Fülle des Denkens nicht.“ Man kann die Notwendigkeit des Sprachstudiums mit den Kinderkrankheiten vergleichen, die jedes Individuum überstehen muß und bei guter Pflege auch meist glücklich überstebt.

Wenn daher Herbart das Sprachstudium als notwendiges Übel ansieht, so ist begreiflich, daß er vor allem auf den sprachlich niedergelegten Geistesgehalt die größte Rücksicht genommen wissen will: [1]) Sprachen sind Zeichen, und Zeichen interessieren nur wegen der Sachen, die sie darstellen. „Der schwere und zerstörende Druck“, den das Studium der fremden Sprachen ausübt, kann nur dadurch gemildert werden, daß ihr geistiger Gehalt „gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesses“ liegt. Nicht die Schwierigkeit der verschiedenen Sprachen, sondern die inhaltliche Beschaffenheit der vorhandenen Literatur bestimmt die Reihenfolge, in der sie im Unterrichte auftreten dürfen. So fordert Herbart die Priorität der griechischen Sprache vor der lateinischen, weil in Homers Gedichten eine geradezu [2]) „klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters“ gegeben sei. Namentlich gilt ihm die Odyssee mit ihrem Reichtum an Menschengestalten und Menschenschicksalen als unübertrefflicher Bildungsstoff.

Beneke, der mehr philologische als rein pädagogische Gründe gelten läßt, tritt entschieden für die umgekehrte Folge ein, nicht bloß wegen der rein sprachlichen Schwierigkeit als viel mehr wegen der tieferen Gedankenwelt der griechischen Schriftsteller, die unbedingt erst von reiferen Geistern richtig gewürdigt werden könnten.

Unter den neueren Sprachen hebt Herbart die französische, erst in zweiter Linie die englische hervor, doch ohne sich in umfangreiche Untersuchungen über ihren pädagogischen Wert und Unwert einzulassen. Beneke gibt umgekehrt der englischen Sprache vor der französischen den Vorzug, wie er überhaupt für englische Lebensauffassung und Philosophie eine offenkundliche Vorliebe hat.

Viel eingehender und gründlicher als Herbart hat er die Bedeutung des fremdsprachlichen Studiums gewürdigt. Er untersucht diese nach dem Schematismus des muttersprachlichen Unterrichts. Mit Herbart gibt er allerdings zu, daß der fremdsprachliche Unterricht anfänglich hemmend auf die eigentliche Geistesbildung einwirke, muß er doch nicht selten bis auf die sprachlichen Elemente, die Laute zurückgehen und geschieht doch die Verknüpfung des fremden Wortes mit der Sache meist durch Vermittlung der Muttersprache. Aber Beneke hebt

[1]) W. II. 103. [2]) W. I. 291.

nachdrücklich drei andere Momente dieses Unterrichts hervor, die durchaus geistesbildend zu nennen sind. Indem wir kennen lernen, wie ein anderes Volk seine Begriffe kombiniert, erweitert sich unser geistiger Horizont. Daher hebt er mit Recht den hohen Wert des Übersetzens hervor, der ungleich größer sei als der freier Aufsätze in dieser Sprache.

Eine höchst eingehende und interessante Untersuchung hat Beneke über die Frage geliefert: Ist die Erlangung eines gewandten schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruckes in der fremden Sprache erstrebenswert und für die allgemeine Menschenbildung nötig? Herbart hat diese Frage ohne weiteres verneint, Beneke kommt zu demselben Ergebnis nach Darlegung aller Gründe. Er meint schließlich: [1]) „Alles freie Schreiben und Sprechen fremder Sprachen, der alten wie der neueren, ist für den allgemeinen Bildungszweck unnütz." An Stelle des freien Gedankenausdruckes trete vielmehr Rückübersetzung. Als wichtigstes Bildungsmoment im fremdsprachlichen Unterricht hebt Beneke die Erwerbung eines klaren Bewußtseins der Formen geistiger Entwicklung vermittels der Grammatik hervor, weil sie zu [2]) „der klaren Reflexion über die geistige Welt" hinführt.

Weiter spricht er sich über das Verhältnis der alten zu den neueren Sprachen in Bezug auf den Jugendunterricht aus. Herbart hat sich über das Für und Wider nirgends ausgesprochen. Doch kann kein Zweifel sein, daß er die alten Sprachen wegen ihres Inhaltes in Literatur und Geschichte hoch über die neueren stellt. Beneke stimmt dem durchaus zu, wenn auch teilweise aus anderen Gründen. Der stärkere Kontrast der alten Sprachen zur Muttersprache ist ihm den neueren gegenüber ein Vorzug. Er schätzt sie höher ein, weil er sie für die vorzüglicheren Mittel zur geistigen Gymnastik hält, Herbart dagegen, weil die einfacheren Verhältnisse der alten Kultur dem kindlichen Verständnis näher liegen sollen als die der modernen. Übereinstimmend halten beide es für wünschenswert, daß die historische Folge der Sprachen auch im Sprachstudium tunlichst eingehalten werde.

Den Vorschlag, die klassischen Sprachen mit dem Althochdeutschen zu vertauschen, lehnt Beneke mit Recht ab, weil [3]) „der Abstand von den neueren nicht groß und elementarisch genug ist und die diesen Sprachgestaltungen und -Darstellungen zugrunde liegenden Formen nicht musterhaft genug sind." An der Tatsache, daß unsere geistige Kultur keine

[1]) Beneke: Unsere Univ. u. w. ih. not. t. 99. [2]) B. II. 300. [3]) B. II. 120.

durchaus nationale, sondern durch andere Völker mit bestimmte ist, läßt sich nichts ändern. Die Pädagogik muß darauf Rücksicht nehmen. Steht nun auch die in den neueren Sprachen niedergelegte Bildung der antiken „an großartiger Simplizität und regelmäßiger Schönheit nach, so übertrifft sie dieselbe doch weit an Gedankenfülle und Gedankenhöhe." Darum wird auch der gebildete Deutsche bei den Schriftstellern der modernen Völker kräftigere und reichere Geistesnahrung finden, für die Jugend aber bleiben die alten Klassiker die naheliegenden und wirksamen Muster.

Die Gegenüberstellung der Anschauungen Benekes und Herbarts über den Sprachunterricht zeigt uns eine weitgehende Verschiedenheit. Beneke schätzt das sprachliche Studium jeder Art in einer Weise ein, der Herbart niemals zustimmen kann. Der dritte Teil seiner Unterrichtslehre behandelt die didaktische Würdigung und Methodik dieses Unterrichts, während Herbart nur knapp gehaltene Äußerungen in seinen pädagogischen Werken hinterlassen hat. Für Beneke ist der Sprachunterricht [1]) „der eigentliche Mittelpunkt für alle geistige Bildung", weil „in der Sprache ein unendlicher Reichtum von geistigen Bildungsmomenten" enthalten ist. Herbart dagegen hält, wie schon erwähnt, allen Sprachunterricht für ein notwendiges Übel. [2]) Die Schwierigkeiten des Erlernens, der große Ballast unvermeidlichen Gedächtnisstoffes und der unzweifelhafte Mechanismus, der allem Sprachstudium anhaftet, sind ihm so große Hindernisse der Interessebildung, daß er die sprachlichen Übungen am liebsten außerhalb seines Begriffs vom erziehenden Unterricht stellen möchte. Wie uns scheint, hat Herbart den geistbildenden Wert sprachlicher Studien doch nicht ganz gewürdigt, während Beneke umgekehrt eine übermäßige Verehrung von philologischen Studien bekundet. Der entschiedene Gegensatz in dem in Rede stehenden Problem zwischen beiden Pädagogen ist aber letzten Endes in ihren philosophischen Grundanschauungen begründet. Nach Beneke erfassen wir in der Sprache das Seelische, die innere Erfahrung, die für uns im höheren Sinne „Realität" besitzt, als die nur mittelbar zu erkennende Außenwelt. Herbart hingegen vermag nicht die psychischen Entwicklungen im Benekeschen Sinne mit den sprachlichen Äußerungen zu identifizieren. Sprachen sind nur Zeichen. Eigentliches Gebiet der Geistesbildung aber sind die Vorgänge und Zustände der inneren und äußeren Erscheinungswelt.

---

[1]) B. II. 271. [2]) W. I. 122. Anm. Willmann urteilt: „Herbart ist von der Unterschätzung des exakten grammatischen Unterrichts nicht frei."

Im engsten Zusammenhang mit dem Sprachunterricht behandelt Beneke den Unterricht in „innerer Geschichte", Moral und Religion. In ihnen tritt das Moment der Gemüts- und Charakterbildung besonders hervor. Hier hebt Beneke nachdrücklich hervor, daß dieser Unterricht die effektiven und praktischen Gebilde, also die Empfindungen und Strebungen vorfinden muß, wenn er segensreich wirken soll. Erst muß die Selbstbeobachtung, erst eine große Anzahl von Erfahrungen, die unmittelbare Anschauung des frisch bewegten Menschenlebens angesammelt sein, ehe der Unterricht Verwandtes assoziieren und zu klaren sittlichen oder religiösen Begriffen fixieren kann. Darum ist ihm die Geschichte ein Studium für Männer, weniger für Jünglinge, am wenigsten für Kinder.

Auch Herbart betont die hohe Bedeutung des Geschichtsunterrichtes für die gesamte Geistesbildung, die er daraus ableitet, daß er allen 6 Interessen dienstbar gemacht werden kann. Energischer als Beneke stellt er schon im Jugendunterricht geschichtliche Stoffe als gesinnungsbildende in den Mittelpunkt des Unterrichts.

Ein Gebiet der Wissenschaft, dem Herbart Zeit seines Lebens das höchste Interesse entgegenbrachte, war die Mathematik. Diese Vorliebe spiegelt sich wieder in seinen pädagogischen Überzeugungen. In seiner Darstellung von Pestalozzis Idee eines Abc der Anschauung, sowie in dem mathematischen Lehrplan für Bürgerschulen finden sich zusammenhängende Darlegungen über den Wert der Mathematik für die Geistesbildung. [1]) Für Anfang, Mittel und Ende des erziehenden Unterrichts ist sie ihm unentbehrlich. [2]) „Keine ehrenvollere Gymnastik des Geistes läßt sich finden; und die Spannkraft, welche sie hervorbringt, ist selbst größer als die durch die Sprachen des Altertums; ihr Nutzen aber ist unbezweifelt," denn [3]) Spekulation und Empirie erfordern vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik."

[4]) „Wegen der Einseitigkeit freilich, mit der sie droht, muß ihr Geschichte mit manchen ihrer Nebenstudien zur Seite stehen." Aber die Mathematik hat auch allgemeinen Wert für den pädagogischen Methodiker, indem [5]) „sie einzig geschickt ist, ihn auf die erste Idee zu leiten, wie man überhaupt einen Stoff bearbeiten könne."

Dazu kommt noch der Einfluß, den sie auf die übrigen Wissenschaften ausübt. [6]) „Was wird ohne sie aus der Physik,

---

[1]) W. I. 123. [2]) W. II. 163. [3]) W. I. 446. [4]) W. II. 163. [5]) W. I. 122 Anm. [6]) W. I. 124.

aus der Kenntnis der Künſte und der Maſchinen?“ „Es iſt niemand aufgelegt, in die ſtrenge Geſetzmäßigkeit der Natur ſich hineinzudenken, dem nicht die ſtrenge Disziplin der Mathematik zugleich mit ihren Aufſchlüſſen zuteil ward.“ Ihre beſte Wirkung leiſtet ſie „durch Förderung ſcharfen Denkens und des Erfindungsgeiſtes.“

Zwar [1]) „die eigentliche Vollenderin der Erziehung iſt die Philoſophie; aber die Gefahren der Philoſophie abzuwenden, iſt das Amt der Mathematik“. Sie [2]) iſt das einzige Vorbild für die noch zukünftigen Arbeiten der Philoſophie und die einzige Vorübung für den Jüngling, dem man auch nur die Mängel der bisherigen philoſophiſchen Verſuche deutlich machen will.

Aber Herbart tadelt auch gewiſſe Mängel der Mathematik, die in ihrer Methode liegen. Er meint: [3]) „Die große Wiſſenſchaft mag es ihrem Verehrer verzeihen, wenn er ſie noch nicht ſo vollkommen findet, wie ſie zur Bildung der Geiſter —, ihrem edelſten Beruf, — es in der Tat werden muß. Nicht an Umfang, noch an Gewißheit und Bündigkeit fehlt es ihr dazu, aber an ſyſtematiſcher Eleganz und an philoſophiſcher Durchſichtigkeit. Jeder Mangel hierin macht ſich beim pädagogiſchen Gebrauch aufs unangenehmſte fühlbar, aufs nachteiligſte wichtig, — da es für dieſen Gebrauch nicht auf die Reſultate, noch auf ihre Zuverläſſigkeit, ſondern auf das Denken ſelbſt und auf deſſen muſterhaften Gang ankommt.“

Die Verbeſſerung der Methode der Mathematik iſt aber durchaus möglich und ihre Mängel verhindern nicht, ihr „als einer Hauptkraft des Unterrichts ein volleres Vertrauen zu ſchenken.“

Weſentlich kühler ſteht Beneke der Mathematik gegenüber. Kein Wunder, daß er daher vor allem das Schrankenvolle dieſes Unterrichts hervorkehrt. Kühl ſteht er ihr gegenüber, weil ſie [4]) „auf dem jetzigen Entwicklungspunkte der menſchlichen Erkenntnis keine Anwendung auf die geiſtige Welt“ geſtattet. Die Geiſteswiſſenſchaften beruhen ja nach Beneke auf pſychiſchen Zuſtänden, die exakt mathematiſcher Behandlung unzugänglich ſind. Die Beſchäftigung mit der geiſtigen Welt iſt aber das Hauptgeſchäft der Jugendbildung. [5]) „Die geſamte Mathematik“, meint er, „kann den übrigen Erkenntniſſen nichts anderes darbieten, als was ſie beſitzt: allgemeine Formeln für einen möglichen Gebrauch .... Über die Wirklichkeit des ausgedrückten Verhältniſſes können

[1]) W. I. 125. [2]) W. I. 127. [3]) W. I. 137. [4]) B. II. 134. [5]) B. II. 136.

sie *) uns selbst nichts sagen." Das ist zweifellos richtig, und doch zeigt sich in diesem Ausspruch eine einseitige, unzulängliche Auffassung. Nicht auf die Resultate und ihre Zuverlässigkeit kommt es an, sondern auf das mathematische Denken selbst. Aus der Tatsache, daß mathematische Beziehungen innerhalb der meisten Wissenschaften vorkommen und daß ihre Exaktheit, ihre Wissenschaftlichkeit davon abhängt, in welchem Umfange sie eine Anwendung der Mathematik gestatten, sollte ihr unzweifelhafter Wert geschlossen werden.

Beneke schließt auf die untergeordnete Bedeutung der Mathematik für die allgemeine Geistesbildung, weil er seine Aufmerksamkeit auf etwas relativ Nebensächliches gerichtet hat. Daß der pädagogische Wert der Mathematik aus dem Wesen derselben, aus dem mathematischen Denken selbst zu erschließen ist, hat er nicht beachtet. Aber auch „die allgemeinen Formeln für einen möglichen Gebrauch" unterschätzt Beneke in ihrer wissenschaftlichen Bedeutung. Es ist manchmal geradezu nötig gewesen, daß die Mathematik solche „bloß mögliche" Verhältnisse in ihren gesetzmäßigen Beziehungen untersuchte, um eine naturwissenschaftliche Tatsache zu entdecken. Ohne Kenntnis der Ellipsengesetze z. B. hätte Kepler aus seinen astronomischen Messungen, die unzählige andere auch gemacht hatten, niemals seine drei berühmten Planetengesetze entdecken können. Und die moderne theoretische Naturwissenschaft stützt sich völlig auf solche bloß mögliche Beziehungen, deren Realisierbarkeit festgestellt wird.

Wenn wir also behaupten dürfen, daß Beneke dem Werte der Mathematik für die Geistesbildung nicht gerecht wird und daß er somit dem klarer blickenden Herbart nachsteht, so müssen wir doch auch anerkennen, daß er die Mathemathik als allgemein-menschliche Erkenntnis zu schätzen weiß und sie als „höchste Musterform der Klarheit, der Gründlichkeit, der Strenge und Anschaulichkeit in den wissenschaftlichen Konstruktionen" anerkennt. Wie bedingt und beschränkt aber Beneke dieses Zugeständnis ausspricht, zeigt seine skeptische Haltung der auch von Herbart vertretenen Behauptung gegenüber, daß das Studium der Mathematik die wesentlichste Vorbereitung für das Studium der Philosophie sei. Er meint: [1]) „Alle Anwendungen, welche man bis jetzt in der Philosophie von der sogenannten mathematischen Methode gemacht hat, sind mißlungen. — Die philosophische Betrachtung hat nicht in der Welt des Räumlichen und des abstrakt Quantitativen, sondern in der inneren oder geistigen Welt ihr eigen-

*) die Formeln. [1]) B. II. 140.

tümliches Grundgebiet, und nicht die Mathematik also, sondern die Sprachen und die Geschichte bilden in dieser Beziehung die ihr angemessene Vorbereitung."

Als dritte Gruppe von Unterrichtsfächern hebt Beneke Naturwissenschaften, Geographie und äußere Geschichte hervor. Steht er auch hier zu Herbart in vollem Gegensatze? Als Merkwürdigkeit tritt uns der Begriff der „äußeren Geschichte" entgegen. Beneke versteht darunter den Namen- und Zahlenbestand, dem an sich allerdings keinerlei Bildungswert zugesprochen werden kann. Aber der Unterrichtspraxis kann die rein theoretische Scheidung wenig nützen. Selbst der erste Geschichtsunterricht der Unmündigen geht möglichst in den inneren Zusammenhang historischer Tatsachen hinein und sucht geschichtliche Persönlichkeiten, die Schicksale einzelner und ganzer Völker begreiflich zu machen. Herbart macht denn auch die nach unserm Dafürhalten wenig wertvolle Unterscheidung nicht.

Recht unzulänglich ist nach unserer Meinung auch die didaktische Würdigung der Naturwissenschaften durch Beneke. Er meint: [1]) „Die Realien sind weit weniger geeignet als die Sprachen, in den Mittelpunkt des Jugendunterrichts zu treten. Es werden durch sie eine Menge von Vorstellungsmaterialien gewonnen, der Geist gleichsam damit überschüttet; aber ihre bildende Kraft ist sehr bald erschöpft." Hier treten die einseitigen humanistischen Anschauungen Benekes offen zutage. So richtig es ist, daß Realunterricht keinen Sprachunterricht ersetzen kann, so verkehrt ist es, den ersteren deswegen niederiger einzuschätzen. Auch der Sprachunterricht kann die Realien als Unterrichtsgegenstände nicht entbehrlich machen. Das moderne Kulturleben, die wirtschaftliche und soziale Lage unseres Volkes ist zum großen Teil bedingt durch die Entwicklung, die Naturwissenschaft und Technik genommen haben. Am meisten Verständnis zeigt Beneke noch für diejenigen Naturwissenschaften, die eine Anwendung der Mathematik zulassen, wie Physik und Astronomie. Für „am wenigsten bildend" hält er die Naturgeschichte und Chemie. „Wir haben nur äußerliche Gruppierungen und Aneinanderreihungen," meint er. Offenbar kennt er nur den rein deskriptiven Unterricht, den biologischen Betrieb der naturgeschichtlichen Disziplinen, der überall auf kausale Verknüpfungen sieht, erwähnt er nirgends. Es mag sein, daß die wahre Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts und was damit zusammenhängt, die richtige Methode noch nicht gefunden war, so darf man doch nicht ver-

[1]) B. II. 142.

gessen, daß der ältere Herbart weit zutreffender diese Disziplinen beurteilt hat. [1]) „Wie mangelhaft," sagt er, „wäre die Darstellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das Gegebene befaßt, wie fabelähnlich schwebte sie im luftigen Gedankenraum, wenn man die Natur ausließe!" Er fordert, daß „die Naturkenntnisse unter sich in ein Ganzes gebracht werden müßten, daß es einer enzyklopädischen Vollständigkeit bedarf, um das Interesse an der Natur zu begründen." Besonders hoch schätzt er — hier mit Beneke eines Sinnes — die physikalischen, technologischen und astronomischen Studien ihres mathematischen Faktors halber als pädagogische Disziplinen ein.

Das große pädagogische Verständnis für naturgeschichtliche Disziplinen erklärt sich aus der besseren Methode, die Herbart angewendet wissen will. Er fordert schon kausale Untersuchungen über [2]) „Organisation und deren Bestimmung", sowie vergleichende Betrachtungen, welche „ganze Geschlechter auf eine gemeinschaftliche Uridee" zurückführt und so „die Natur wirklich als Natur, d. h. als Erzeugerin nach (!) Begriffen, darstellt." Es fehlt zwar bei Herbart noch der Entwicklungsgedanke, der einen so großartigen, so erhaben einheitlichen Zug in unser Wissen von der belebten Welt gebracht hat, [3]) es fehlt auch der naturwissenschaftlichen Methode das genetische Moment, Mängel, die der vollen didaktischen Würdigung dieser Disziplinen hinderlich sind. Aber trotzdem dürfen wir behaupten, daß Herbart mit seinen Ansichten über naturkundlichen Unterricht durchaus auf der Höhe seiner Zeit steht. Selbst vom pädagogischen Wert der Chemie hat er eine richtige Ahnung, obwohl er meint, daß sie in dem gegenwärtigen Zustande wohl noch zu neu sei, als daß ihre pädagogische Kraft hinlänglich bemerkt sein könnte.

In Anbetracht der weitblickenden und richtigen Art, die Naturwissenschaften pädagogisch zu werten, ist seine anfängliche Haltung gegenüber der Geographie verwunderlich, die er in seinen Jugendschriften nicht anders ansieht wie Beneke, der nur das mechanische Moment, das Gedächtnismäßige dieses Unterrichts hervorhebt und höchstens zugibt, daß im Schülergeiste „größere Gesamtbilder erzeugt würden". Geographie ist ihm Gedächtnissache. Aus seiner Erziehertätigkeit berichtet er sogar: „Hier kommt es nur auf Auswendiglernen des Lehrbuches und Aufsuchen auf der Karte an. Karl (Karl v. Steiger) habe ich die Vorbereitung und den Unterricht in der Geographie übertragen, den er, wenn ich ihn nur von fern leite,

[1]) W. I. 294. [2]) W. I. 221. [3]) W. I. 17. [4]) W. II. 680.

geradeso gut besorgen kann als ich." Später wird er diesem Unterricht in ganz anderer Weise gerecht, zweifellos durch den Einfluß Karl Ritters, sodaß er sagt: „Geographie ist eine assoziierende Wissenschaft".

Man kann den ganzen Unterricht beschränken, aber man darf ihn nicht gering einschätzen: [1]) „Bei manchen Individuen ist er der erste, der sie zum Bewußtsein bringt, daß sie so, wie es verlangt wird, lernen können. Bei allen muß er die übrigen Studien verbinden und in Verbindung festhalten. Ohne ihn wankt alles."

Den Unterrichtsfächern der inneren oder geistigen und der äußeren oder mechanischen Welt stellt Beneke die leiblichen Übungen und Fertigkeiten als vermittelnde Disziplinen dazwischen. [2]) „An und für sich," sagt er, „sind diese für die menschliche Bildung ohne Bedeutung, aber sie bilden für die gelingende Geistesentwicklung eine notwendige Voraussetzung, sodaß sie in keiner Art des Unterrichts, selbst für den niedrigsten nicht, entbehrt werden können. Solche die geistigen Förderungen möglich machenden Fertigkeiten sind Sprechen, Lesen, Schreiben.

„Einen unmittelbar bildenden Charakter haben nur diejenigen leiblichen Bewegungen und Fertigkeiten, die als reine Kraftäußerungen sich entwickeln und der Darstellung besonderer innerer Erregungen dienen Zu solchen rechnet er in erster Linie die Leibesübungen, da „die Stärke, Gewandtheit, Gefälligkeit des Körpers an sich selber ein Gut" ist.

Die bedeutendste Bildungskraft, sowohl für die intellektuelle als für die Gemüts- und Charakterbildung, besitzen nach Beneke die Übungen im Singen, überhaupt im Musizieren, im Zeichnen, im Malen, in der Verfertigung von Bildwerken aller Art. „Aber für die höhere Ausbildung, in welcher diese Fertigkeiten erst ihre höhere geistige Bedeutung gewinnen, erfordern sie gewisse besondere Anlagen." Nur soweit diese Anlagen nicht ohne weiteres erkennbar sind, müssen alle Kinder sich länger in diesen Künsten versuchen. Beneke trifft damit nicht völlig das Richtige. Ohne die Künstlerschaft als Ziel sich zu setzen, haben diese Fertigkeiten ihren eigentümlichen Wert. So gibt das Zeichnen z. B. als Übung der Hand und des Auges eine Vorbereitung auf zahllose praktische Berufe, sodaß es selbst in bescheidenen Grenzen für beinahe jeden notwendig ist. Die Pflege der Handfertigkeit als einer niederen Form des Könnens, einer Form, die es nur auf „die Hervorbringung gewisser nützlicher Produkte" absieht, ist dagegen

[1]) W. II. 632. [2]) B. II. 144.

nach Beneke gänzlich aus dem Jugendunterrichte fernzuhalten, da sie den wirklich geistbildenden Disziplinen nur die Zeit raubt. Es ist wohl klar, daß Beneke hier einen total verfehlten Standpunkt einnimmt. Allerdings darf es dem Erzieher nicht darauf ankommen, den Zögling zu mechanischer Fertigkeit eines oder weniger Produkte zu drillen. Aber er muß dahin streben, die Hand zu einem geschickten Werkzeug des Kopfes zu machen.

Hier zeigt denn auch Herbart ein viel treffenderes Urteil, wenn er sagt: [1]) „Technische Arbeiten sind zu empfehlen. Jeder Mensch sollte seine Hand gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben."

[2]) Jede Zeichenübung dient zugleich einer großen Idee: der Bildung der Anschauung. [3]) Nachzeichnen, ein Nachahmen von Kunstprodukten ist willkommen zum Anknüpfen der ästhetischen Bildung.

Musik nennt Herbart eine [4]) „treffliche Beschäftigung für müßige Stunden", die „mannigfaltige Freuden und Vorteile für Einsamkeit und Geselligkeit gewährt." Auch meint er: [5]) „Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mäßiges Talent vorhanden ist."

Noch ein Gebiet muß auf seinen didaktischen Wert hin geprüft werden: die Philosophie. Beide Pädagogen, Herbart wie Beneke, sind überzeugt, daß die Philosophie den Schlußstein des Unterrichts, die Krönung des Werkes der Jugenderziehung bilden muß. Aber beide trennen sich darin, wie und wo sie als Unterrichtsdisziplin aufzutreten hat. Unterscheiden sie sich schon dadurch, daß Beneke die sprachlichen, Herbart die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien als beste Vorbereitung für diese höchste, umfassendste Wissenschaft ansehen, so trennen sie sich noch viel mehr in der Frage, ob eigentlich philosophische Wissenschaften schon in den letzten Jahren des Jugendunterrichts an Gymnasien oder „höheren Bürgerschulen" auftreten sollen oder nicht. Herbart fordert — Beneke verwirft die philosophische Propädeutik in diesen Anstalten. Gerade weil diese so schwierig ist, fordert Herbart eine gründliche Vorbereitung, während Beneke sie in die letzten Jahre des Universitätsstudiums verschieben will. Er meint: [6]) „Wenn der eigentliche Unterricht in Philosophie dem Gym-

[1]) W. II. 628. [2]) W. I. 212. [3]) W. II. 552. [4]) W. I. 53. [5]) W. II. 591. [6]) Brzoskas Zentralbibl Über die Berechtigung einer phil. Propädeutik am Gymnasium von Beneke.

nasium fremd bleiben muß und die Propädeutik dazu durch alle sonst gebräuchlichen Unterrichtsgegenstände gegeben werden kann und soll, wozu dann noch eine besondere Propädeutik? Wogegen Herbart klagt: [1]) „Mathematik und Sprachen können vieles, aber nicht alles leisten. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu geraten, dem die nötige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterricht entzogen wird. Wird man der Philosophie aufhelfen, indem man ihr entzieht, was sie hatte?"

Aber der Lehrer der Philosophie darf nicht — so fordert Herbart — dem Anfänger ein bestimmtes System überliefern, sondern muß ihm zunächst das Werden der Philosophie, die Entwicklung ihrer Probleme nach ihren Hauptansichten vorführen.

Aus der didaktischen Würdigung der einzelnen Unterrichtsfächer ergeben sich Richtlinien für die richtige Auswahl, Verteilung und Verbindung der Lehrstoffe. Für die Verteilung und Verbindung der Lehrstoffe haben die Herbartianer feste Prinzipien aufzustellen gesucht, die heiß umstritten sind, die auch zweifellos einen richtigen Kern enthalten und in gewissen Andeutungen ohne ihre extreme Ausgestaltung bei Herbart selbst zu finden sind. Es sind die Konzentrationsidee und die Theorie der Kulturstufen. So sagt Herbart: [2]) „Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten will, da sehe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes von selbst genommen hat." Dem gegenüber sagt er aber auch: [3]) „Es wäre ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese (naturwissenschaftliche Seite) von den allmählichen Fortschritten der Entdeckungen abhängig zu machen." Nicht ganz mit Recht begründet er: [4]) „Denn diese flossen nicht wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab durch viele Jahrhunderte." Es gibt vielmehr eine Verkettung im Fortschritt der Wissenschaften, die das Frühere zur Voraussetzung hat, sodaß Beneke dazu gelangt, bezüglich der Stoffanordnung beinahe das Entgegengesetzte zu fordern als Herbart. Lehrt er doch: [5]) „Für den Vortrag der Naturwissenschaften möchte in dieser Hinsicht auch ein durchgehender Hinblick auf die Geschichte ihrer Entwicklungen zu empfehlen sein. Hier treten die Entwicklungsmomente weit bestimmter und klarer hervor als in irgend einem anderen wissenschaftlichen Gebiete." Wie

[1]) W. II. 121. [2]) W. I. 79. [3]) W. I. 80. [4]) W. I. 80. [5]) B. II. 348.

uns scheint, hat Beneke in diesem Punkte richtiger geurteilt als Herbart.

Viel bestimmter als die Anklänge an die spätere Kulturstufentheorie der Herbartianer ist bei Beneke der Konzentrationsgedanke vertreten, die Forderung, die einzelnen Fächer durch vielfache Assoziation zu einem Ganzen zu verschmelzen. So fordert er: [1]) „Auch im einzelnen, für jede Unterrichtsstunde, muß man die Konzentration der für die weitere Fortbildung erforderlichen Elemente vermitteln, die namentlich durch lückenloses, streng geregeltes Fortschreiten" gewährt ist. Ferner sind [2]) „die Unterrichtsvorstellungen schon ursprünglich so viel als möglich in zusammenhängenden Massen zu erzeugen und im Innern anzusammeln, was geschieht, wenn jedesmal nur ein Gegenstand als Hauptgegenstand des Unterrichts betrieben wird, ein Gedanke, dem auch Herbart zustimmt und der als sogenannte [3]) „kontinuierende Methode" verschiedentlich empfohlen wurde. Schließlich fordert Beneke, daß auch die verschiedenen Unterrichtsmassen in lebendige Verbindung gebracht werden. Bestes Mittel hierzu sind umfangreiche Wiederholungen, übersichtliche Vor- und Rückblicke. [4]) „Man ziehe Kanäle nach allen Seiten hin, um den Verkehr zu beleben."

In dieser Frage stimmt Herbart völlig mit Beneke überein, wenn er dieselbe Sache auch vom Standpunkt seines Systems etwas anders ausdrückt. Er fordert, daß im Zentrum des Unterrichts stets Lehrgegenstände von weitverzweigtem Interesse stehen. Die Odyssee z. B. ist ihm ein solcher alle Hauptklassen der Interessen mächtig erregender Gedankenzusammenhang. Aber, meint er, [5]) „man kann die Pflege dieser Interessen selten oder nie einem Lehrgegenstande allein anvertrauen." Stets gibt es „mehrere Lehrfäden; und diese können nicht alle zugleich anfangen und enden, sondern ein Gegenstand beschäftigt länger, ein anderer kürzer." Dabei darf aber keines der Interessen jemals abbrechen. Wo ein Lehrgegenstand beiseite gelegt wird, muß ein anderer seine Stelle einnehmen. Dazu muß ein möglichster Beziehungsreichtum zwischen den einzelnen Vorstellungsmassen aufgesucht werden, um einen „geschlossenen Gedankenkreis" im Zögling entstehen zu lassen. Nicht jedes Fach ist hierzu in gleichem Maße geeignet. So rühmt Herbart besonders an der Geographie den assoziierenden Charakter. Ebenso zerfällt nach ihm in den naturwissenschaftlichen Fächern [6]) „ohne das Bindemittel der Mathematik alles in elende Bruchstücke."

---

[1]) B. II. 53. [2]) B. II. 51. [3]) W. I. 134. [4]) B. II. 65/66. [5]) W. II. 87. [6]) W. I. 124.

Gegen den Grundsatz möglichster Verknüpfung verstößt auch der Unterricht, der wöchentlich 1 oder 2 Stunden für ein besonderes Lehrfach ansetzt. Bei dieser [1]) „alt eingewurzelten Verkehrtheit," behauptet er, „kann kein Zusammenhang des Vortrages gedeihen." Die Lehrgegenstände müssen wechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Schließlich verlangt er noch: [1]) „Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach den Namen ihrer Fächer getrennt werden" Wer z. B. eigne Stunden für griechisches und römisches Altertum, eigne für Mythologie neben Stunden für die Lektüre alter Autoren ansetzen wollte, würde zerreißen, was er verbinden soll.

Zur genauen Umgrenzung eines Lehrplanes gehört endlich noch die Festsetzung der zeitlichen Verhältnisse. Die unterrichtliche Einwirkung auf das Kind erfolgt schon in der ersten Lebenszeit, aber bruchstückartig, gelegentlich, mehr im Anschluß an die Kinderfragen. Mit dem [2]) 6. Lebensjahr ungefähr soll der geregelte analytisch-synthetische Unterricht beginnen. Eine Begründung, warum gerade in diesem Lebensalter der Schulunterricht einsetzen soll, gibt auch Herbart nicht. Anfänglich ist das Kind nicht imstande, eine volle Stunde gleichmäßig aufzumerken. Deshalb begnüge man sich mit kürzerer Zeit. Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr Zeit verlangen, als mit der Bedingung bestehen kann, der [3]) Jugend die natürliche Munterkeit zu erhalten. Jeder Lehrstunde folge eine Pause, nach jeder zweiten bestehe die Erlaubnis zur Bewegung im Freien. Genauere Zeitbestimmungen bezüglich einzelner Lehrgegenstände bezüglich einzelner Schularten macht Herbart nicht.

Beneke stimmt im wesentlichen mit diesem überein. Mehr als dieser warnt er vor Verfrühung wie Verspätung des planmäßigen Unterrichts Besonders die verfrühte Einwirkung, die Treibhauskultur betrachtet er als schädlich für eine gesunde leibliche und geistige Entwicklung. Nachdrücklich warnt auch Beneke vor jeder Überbürdung, angeregt durch Lorinsers *) bekannte Schrift.

Am Ende unseres Vergleiches der pädagogischen Systeme Benekes und Herbarts erscheint es uns nötig, die wichtigsten Vergleichspunkte, das Gemeinsame und Trennende zusammenzustellen, um ein richtiges Schlußurteil über die gegenseitigen Beziehungen, die Vorzüge und Schwächen, wie über das

[1]) W. I. 573. [2]) W. II. 601/2. [3]) W. I. 572. *) Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen.

Wertverhältnis beider Systeme und ihre Bedeutung für ihre Zeit und die Gegenwart abgeben zu können.

Unter den bedeutsameren Übereinstimmungen seien folgende genannt:

Beide, Herbart und Beneke, fassen die Pädagogik auf als eine Wissenschaft und sehen in der praktischen Ausübung dieser Wissenschaft eine Kunst.

Beide bringen sie in engsten Zusammenhang mit ihrer Philosophie. Die pädagogische Idee gilt ihnen als Prüfstein für ihre philosophischen Grundansichten.

Beide erkennen die Psychologie, wenn auch in verschiedenem Umfange, als Grundwissenschaft der Pädagogik an.

Die Pädagogik als Wissenschaft ist beiden in erster Linie die Lehre von der Kultur des Geistes. Daher nimmt das Problem der körperlichen Erziehung bei beiden einen sehr beschränkten Raum ein. Herbart schließt es bewußt aus seinem System der Pädagogik aus, betrachtet es lediglich als vorbereitend für die Aufgaben der eigentlichen Pädagogik. Beneke fügt es nur lose seinen anderen pädagogischen Betrachtungen an. Eine Geringschätzung der leiblichen Erziehung will jedoch durch diese Stellungnahme keiner von beiden zum Ausdruck bringen.

Auch die ästhetische Erziehung, die Kunsterziehung im modernen Sinne, ist von beiden nur flüchtig gestreift, selbst Herbart hat die Fragen dieser Art nur gelegentlich, gleichsam im Vorbeigehen behandelt.

Große Übereinstimmung herrscht bei beiden in ihren Ansichten über intellektuelle Erziehung, soweit man die psychologischen Grundanschauungen aus dem Spiele läßt.

In der religiösen Erziehung betonen beide die Pflege des religiösen Gefühls und die Notwendigkeit einer frühen religiösen Unterweisung. Dabei lehnen beide einen abstrakt-spekulativen und dogmatischen Anfangsunterricht ab. Beneke bekämpft einen solchen aber noch entschiedener als Herbart.

In der ethischen Erziehung stimmen beide trotz grundsätzlicher Unterschiede ihrer Sittenlehren in vielen Einzelheiten überein. Dies erklärt sich daraus, daß beide in bezug auf den eigentlich sittlichen Gehalt ihrer Anschauungen völlig auf dem Boden der christlichen Moral stehen. Eine moderne Ethik, eine neue Moral wollte keiner aufstellen.

Beide Philosophen halten die sittliche Erziehung für die wichtigste Aufgabe der Pädagogik. Herbarts System ist aus dem Tugendbegriff deduziert; Beneke nennt die sittliche Bil-

dung eine ihrer hauptsächlichsten Aufgaben, ja, die höchste von allen. Daher ist bei beiden — bei Herbart mehr als bei Beneke — die gesamte wissenschaftliche Pädagogik ethisch orientiert.

Sozialpädagogische und speziell staatspädagogische Anschauungen fehlen bei keinem von beiden, aber sie treten — wiederum bei Herbart mehr als bei Beneke — merklich hinter individualpädagogischen Ansichten zurück. Die Frage, wie der Einzelmensch die seiner individuellen Beschaffenheit entsprechende Entwicklung zur höchsten, ihm erreichbaren Vollkommenheit erreichen kann, bringt ihr pädagogisches Denken in Fluß, nicht aber der Gedanke, einer ganzen sozialen Schicht zu helfen, wie dies Pestalozzi will, oder ein großes, in seiner Existenz bedrohtes Volk durch Erziehung vor dem Untergange zu retten, wie dies Fichte plante.

Die weitgehende Konformität ihrer pädagogischen Anschauungen zeigt sich aber nicht bloß in der Übereinstimmung einzelner, mehr oder weniger bedeutungsvoller Gedanken, sondern drückt sich in dem ganzen Gepräge ihrer pädagogischen Systeme aus. Es ist dieselbe besonnene, maßvolle, von allem Radikalismus freie und doch dabei von einem gesunden Optimismus auf die Macht der Erziehung getragene Darstellung der Pädagogik, die wir beim Studium der Schriften beider herausfühlen können.

Trotz dieser großen Übereinstimmung besteht doch zwischen den Anschauungen beider keine völlige Identität, ja, man darf nicht einmal behaupten, daß Benekes System eine Fortbildung oder Ergänzung zu Herbarts Pädagogik ist. Die genannten Übereinstimmungen befassen sich nicht mit Anschauungen, auf die der eine oder andere den Anspruch der Priorität machen könnte. Original ist in den aufgezählten Beziehungen keine, höchstens könnten wir den von Herbart aufgestellten Begriff des erziehenden Unterrichts hiervon ausnehmen. Aber Beneke, der diesen Begriff auch anwendet, legt doch einen sehr abweichenden Sinn hinein, sodaß kaum mehr als eine Wortübereinstimmung besteht.

Dazu kommt noch, daß zwischen beiden pädagogischen Systemen auch bedeutsame Differenzpunkte sich nachweisen lassen. Schon die philosophischen Fundamente weisen weitgehende Verschiedenheiten auf. Am geringsten ist die Divergenz noch auf psychologischem Gebiet, obwohl auch hier das Urteil Külpes uns zutreffend erscheint, daß die Übereinstimmung der Benekeschen mit der Herbartschen Psychologie eine nur scheinbare ist. Am weitesten gehen sie in der Theorie des Willens auseinander.

Ein sehr beträchtlicher Unterschied ist bezüglich ihrer ethischen Systeme festzustellen. Herbarts Ethik charakterisiert sich als ästhetischer Formalismus, Benekes Sittenlehre als psychologischer Eudämonismus. Der Begriff der sittlichen Ideen spielt bei Herbart, der Begriff der Neigungen bei Beneke, namentlich auf dem Gebiet der sittlichen Bildung, eine bedeutsame Rolle.

Die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft im System der Philosophie ist bei Herbart durch die Grundwissenschaften der Metaphysik, Logik und allgemeinen Ästhetik bedingt, bei Beneke lediglich durch die nach ihm alleinige Grundlage aller Wissenschaften, die Psychologie.

Die dominierende Stellung, die Beneke dieser Wissenschaft in seinem wissenschaftlichen Denken zuweist, ist auch in seiner Pädagogik selbst zu erkennen. Alle pädagogischen Probleme sucht er streng psychologisch zu lösen. Selbst der normative Teil der Pädagogik, ihre Teleologie, ist psychologisch orientiert. Die Kapitelüberschriften lesen sich fast wie die eines psychologischen Lehrbuchs, kurz, Benekes Pädagogik ist eine ausgesprochen psychologische. Das gleiche kann man von Herbart nicht sagen. Er sucht die pädagogische Zwecklehre von psychologischen Überlegungen fern zu halten. Er räumt diesen nur in Fragen der pädagogischen Methodologie einen Platz ein. Seine Pädagogik ist aus dem Tugendbegriff „deduziert", ist von der normativen Seite her durchdacht, ist eine ästhetisch-ethische, dies Wort im Herbartschen Sinne verstanden. Herbart sieht die pädagogische Zielstellung als die wichtigste Aufgabe des Pädagogen an, Beneke betrachtet die pädagogische Zwecklehre als einen Zweig der allgemein menschlichen Zwecklehre und deshalb als die Voraussetzung der eigentlichen Pädagogik. Die Ziele holt der Pädagog aus andern Wissenschaften her. In dieser Hinsicht ist ihm Pädagogik eine sekundäre Wissenschaft. Die Pädagogik als Forschungsgebiet dagegen ist ihm psychologisch, naturwissenschaftlich, empirisch. So energisch wie Beneke hat zu seiner Zeit keiner, auch Herbart nicht, auf diese Seite der Pädagogik hingewiesen. Die Pädagogik ist ihm die Lehre von der planmäßigen Entwicklung des ganzen Menschen. Ihre Aufgabe als naturwissenschaftliche Disziplin ist, durch Experiment und Beobachtung die Gesetze dieser Entwicklung mehr und mehr klar zu erkennen, daher seine Aufforderungen, pädagogisch-psychologische Beobachtungen zu veröffentlichen, und der in der Idee gewiß großartige Versuch, in einem „Forum für Pädagogen und Philosophen", speziell Psychologen, alle für Fragen psychologisch-pädagogischer Natur Interessierte zu ver-

einigen, um durch eine wechselseitige Durchdringung lebendiger, praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher, theoretischer Erkenntnis eine tiefere Erfassung der pädagogischen Probleme zu ermöglichen. Dazu kommt noch, daß Beneke auf Grund seiner Anschauung vom Werdegang des Sittlichen im Menschen auch Mißbildungen, krankhafte Erscheinungen im Psychischen kennt und noch vor Strümpell von einer Art pädagogischer Pathologie redet. Dies alles stempelt ihn zum Vorläufer der modernsten Richtung der Pädagogik, zum Vorläufer der experimentellen Pädagogik. Auch diese betrachtet als ihr Gebiet die Erforschung des Entwicklungsganges der menschlichen Natur. Auch sie versteht unter Pädagogik eine Tatsachenwissenschaft. Auch sie ist überzeugt, daß die Zielsetzung abhängig ist von Erkenntnissen der Psyche, indem sie die letzte Grenze des Möglichen, wie das auf jeder Stufe der Entwicklung gerade Erreichbare erkennen läßt. Bei solchen Anschauungen ist es begreiflich, wenn Beneke der pädagogischen Zwecklehre nicht mehr als allgemeine Grundsätze widmet, die vor allem die Relativität aller Erziehungsziele betonen. Herbart dagegen müht sich, ein absolutes, für alle Zeiten, alle Menschen, alle Stufen der Entwicklung gültiges Ziel aufzustellen.

Ein weitgehender Unterschied liegt ferner in der Art, wie beide den sittlichen Charakter bilden wollen. Dies erklärt sich aus der verschiedenen Auffassung vom Wesen des Willens und der Entstehung des Sittlichen. Die Behauptung Herbarts, daß der Wille im Gedankenkreise wurzele, verwirft Beneke. Damit verwirft er, wie schon erwähnt, die Herbartsche Auffassung vom erziehenden Unterricht. Nur soweit der Unterricht affektive und praktische Gebilde erzeugt, wirkt er nach seiner Überzeugung erziehend. Schränkt so Beneke den Herbartschen Begriff des erziehenden Unterrichts bedeutend ein, ja, sieht er in dieser Auffassung beinahe eine schädliche Begriffsverwirrung, eine tadelnswerte Verschmelzung zweier Hauptbegriffe der Pädagogik, so ist er doch nicht abgeneigt, das damals vielgebrauchte Schlagwort in neuer Ausprägung zu gebrauchen, indem er unter seinen Erörterungen vom erziehenden Unterricht Betrachtungen über die erzieherische Bedeutung der öffentlichen Schule bringt.

Der Fundamentalbegriff des Unterrichts ist bei Herbart das Interesse. Beneke hat diesen Begriff kaum erwähnt. Das Verhältnis zwischen allgemeiner Menschenbildung und besonderer Berufsbildung ist bei Herbart nicht weiter erörtert. Beneke ist genauer darauf eingegangen. Nachdrücklich betont er den geist- und willenbildenden Wert eines ernsten Berufsstudiums

Es ließen sich noch manche Differenzpunkte zwischen beiden pädagogischen Systemen finden. Doch scheint uns obiges zu genügen, um zu einem möglichst objektiven Urteil zu gelangen.

Schon bei der zusammenfassenden Betrachtung der wichtigsten Übereinstimmungen, die sich an beiden pädagogischen Systemen nachweisen lassen, hatte es sich gezeigt, daß sie nicht durchgreifend genug waren, um eine Abhängigkeit Benekes von Herbart dadurch nachweisen zu können. Beneke ist kein Anhänger, noch viel weniger ein Schüler Herbarts. Nicht allein daß er die Einteilungen und technischen Ausdrücke desselben geflissentlich meidet, er widmet auch dem durch Herbart in Fluß gebrachten Problem der Formalstufen-, Kulturstufen- und Konzentrationsidee nicht im entferntesten das Nachdenken, das die Herbartsche Schule diesen Theorien entgegengebracht hat. Wenn er kein Anhänger der Herbartschen Lehren ist, so ist er vielleicht ein Gegner? Er selbst bekennt, „in Opposition" zu diesem von diesem gelernt zu haben. Auch darin würde ja eine Abhängigkeit des einen von dem andern zum Ausdruck kommen. Allein eine solche Gegnerschaft läßt sich nicht feststellen. Offenbar hat Beneke jenes „in Opposition" Lernen lediglich auf seine metaphysischen und psychologischen Hypothesen bezogen. Die zahlreichen bedeutsamen Übereinstimmungen beider pädagogischen Systeme widersprechen jedenfalls der obigen Behauptung. Die Verschiedenheiten in den pädagogischen Anschauungen aber stehen in den seltensten Fällen zueinander im kontradiktorischen Gegensatz. Dazu kommt noch, daß Beneke vielfach eine mit der Herbarts in keinem engeren Zusammenhang stehende Terminologie hat und daß seine Einteilungen aus anderen Überlegungen hervorgegangen sind als die Herbarts.

Auf Grund dieser Tatsachen und Überlegungen müssen wir die Überzeugung zum Ausdruck bringen, daß Herbarts Einfluß in Hinsicht der Pädagogik auf Beneke nicht tiefer und nachhaltiger gewesen ist als der Schleiermachers, Fichtes, Pestalozzis u. a., sodaß von einer Abhängigkeit desselben von Herbart nicht geredet werden kann. Sicherlich würden die pädagogischen Ansichten Benekes keine wesentlich anderen geworden sein, wenn ihm Herbart nie bekannt geworden wäre. Einzig und allein von der psychologischen Seite könnte man einen merklicheren Einfluß vermuten. Doch ist auch dieser kein nennenswerter, weil nach dem Urteil berufener Kritiker Herbart in dieser Beziehung zwar anregend, nicht aber bestimmend gewirkt hat. Wohl steht somit Beneke mit Herbart in geschichtlichem Zusammenhang, nicht aber in irgend welcher

Art von Abhängigkeit. Seine pädagogische Leistung ist mit demselben Rechte eine originelle, eine selbständige zu nennen, wie die Herbarts. In dieser Beziehung ist Beneke Herbart durchaus ebenbürtig.

Ob man dies auch behaupten darf, wenn es gilt, das Wertverhältnis zwischen beiden pädagogischen Systemen festzustellen? Uns scheint es zweifelhaft. Doch muß ein solches Urteil immer mehr oder weniger subjektiv sein. Bedeutsam für eine solche Beurteilung ist jedenfalls der Umstand, daß Herbarts Pädagogik durchaus noch lebendige Gegenwartspädagogik ist, während die Benekes beinahe vergessen ist. Freilich sind auch für Herbart die Zeiten endgültig vorbei, in denen er als Pädagog katexochen geschätzt wurde. Moderne Erziehungsgedanken tauchen auf, die ihre Wurzeln nicht in der Herbartschen Pädagogik haben. Eine neue Auffassung vom Wesen der Pädagogik als Wissenschaft bricht sich in der experimentellen Pädagogik Bahn, die man nicht auf Herbarts Lehren zurückführen kann und der seine Anhänger nicht selten feindselig gegenübertreten.

Fragen wir uns aber, was die Benekesche Pädagogik so rasch von der Bildfläche verschwinden ließ, was sie so schnell unlebendig, rein historisch gemacht hat, so möchten wir zwei Hauptgründe hierzu angeben.

Erstens sind Benekes Erziehungsgedanken, vielmehr als die Herbarts, aus reicher Literaturkenntnis und eindringender Kritik bestehender pädagischer Tagesfragen hervorgegangen. Seine Pädagogik ist mehr eine in ihrer Art gewiß interessante und relativ erschöpfende Darstellung und Beantwortung bestehender Erziehungsprobleme, als daß sich originelle pädagogische Ideen, neue Probleme, eigenartige, das eigne Nachdenken befruchtende Einteilungen, Unterscheidungen und Zusammenfassungen bei ihr in ähnlicher Fülle wie bei Herbart zeigten. Wegen dieser Eigenschaften war Benekes pädagogisches Hauptwerk seiner Zeit zum erstmaligen Studium der Pädagogik recht wohl geeignet, was man von Herbarts Werken wegen ihrer knappen Darstellung und eigenartigen Auffassung nicht behaupten kann. Er kommt erst zur Geltung im weiteren Verlaufe eines tiefer dringenden Studiums. Für die Gegenwart freilich scheint uns die Benekesche Pädagogik auch nicht für den Anfänger geeignet und zwar aus dem anderen Grunde, der diese pädagogische Theorie so bald verschwinden machte. Zweitens ist Benekes Pädagogik nämlich rein psychologisch begründet, geradezu eine angewandte Psychologie. Dieser bedeutende, die Originalität seiner Leistungen dokumentierende Vorzug seiner Pädagogik ist gleichwohl die Haupt-

ursache ihres Verfalls. Viel mehr als die Pädagogik Herbarts ist sie abhängig von dem wissenschaftlichen Schicksal der grundlegenden Psychologie. Herbarts Psychologie kann man in ihren letzten Konsequenzen getrost unberücksichtigt lassen, ohne deshalb auf seine Pädagogik verzichten zu müssen. Bei Beneke kann die pädagogische Leistung nur dann richtig gewürdigt werden, wenn seine Psychologie wenigstens einigermaßen bekannt ist. Würde man aber den Versuch machen, die Pädagogik Benekes auf eine moderne psychologische Grundlage zu stellen, um sie der Vergessenheit zu entreißen, so würde ihr damit die charakteristische Eigenart, das Originelle, das wesentlich Benekesche genommen werden.

Diese Gründe veranlassen uns, die Pädagogik Benekes der Herbartschen nicht gleichwertig zu erachten, trotz seiner Bedeutung für das pädagogische Leben seiner Zeit, trotz seiner Vorläuferschaft in Sachen der pädagogischen Pathologie und experimentellen Pädagogik. Es sind doch nur diesen wissenschaftlichen Bestrebungen analoge Forderungen, die er vorgebracht hat, aber keine Fortschritte in der Methode, die erst den wirklichen Fortschritt in der Wissenschaft bedingen würden. Wenn wir also Beneke als Pädagogen mit einem Comenius oder Pestalozzi, einem Herbart oder Schleiermacher nicht in eine Reihe stellen möchten, so ist es nach unserer Meinung von dem Geschichtsschreiber der Pädagogik doch ungerecht, von Beneke dort zu schweigen, wo eines Basedow oder Salzmann, Arndt, Fichte, Fröbel, Waitz usw. gedacht wird.

Wenn Beneke auch nicht als einer der größten Geister der Pädagogik verehrt werden kann, einen Ehrenplatz in der Geschichte dieser Wissenschaft darf man ihm nicht vorenthalten.

Lebenslauf.

Ich, Gustav Oskar Rudolf Debar, evangelisch-lutherischer Konfession, wurde am 6. Mai 1882 zu L.-Eutritzsch als Sohn des 1887 verstorbenen Buchhändlers Oskar Debar und seiner 1909 verstorbenen Ehefrau Marie geb. Endel geboren.

Von Ostern 1888 an besuchte ich 3 Jahre lang die Volksschule zu Eutritzsch, hierauf 5 Jahre lang die I. höhere Bürgerschule zu Leipzig.

Von Ostern 1896 bis Ostern 1902 wurde ich auf dem Königl. Seminar Rochlitz zum Lehrer ausgebildet. Schon während dieser Zeit, im Sommer 1901, fand ich auf $^1/_2$ Jahr Verwendung als Vikar an der siebenklassigen Volksschule zu Rödlitz bei Lichtenstein-Callnberg.

Vom April 1902 bis April 1903 genügte ich meiner Militärpflicht als Einjährig-Freiwilliger im 10. Infanterie-Regiment Nr. 134.

Darauf verwaltete ich von Ostern 1903 bis Ostern 1905 eine Hilfslehrerstelle zu Markranstädt bei Leipzig und Ostern 1905 bis Michaelis 1905 die Stelle eines provisorischen Lehrers an der XI. Bürgerschule zu L.-Gohlis.

Im Wintersemester 1905 bezog ich die Universität Leipzig, um mich pädagogisch-philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien zu unterziehen.

Im Dezember 1908 bestand ich die pädagogische Prüfung an der Universität Leipzig.

Hierauf wurde ich zunächst, vom 1. Januar 1909 bis 31. März 1909, als Vikar am Königl. Lehrerseminar Frankenberg verwendet. Seit Ostern 1909 wirke ich am Königl. Lehrerseminar Schneeberg.

3 0112 062151417